anuari de l'educació de les Illes Balears 2016

Colonya

Fundació Guillem Cifre

Carme Orte Socias / Lluís Ballester Brage
Directors

ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS

2016

UIB Universitat de les Illes Balears

Colonya Fundació Guillem Cifre

Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2016

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

Consell de Direcció

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

Secretari: Dr. Joan Amer Fernàndez

Vocals:

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

Consell Assessor:

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

* © del text: els autors 2016
* © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
* Disseny i maquetació: ddc
* Impressió: Fundació amadip.esment
* ISBN: 1889-805X
* Dipòsit legal: PM-2548-2004

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

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

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

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

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

GIFES: Dra. Carme Orte Socias. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus UIB. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)
Tel.: 971 17 25 83 / Fax: 971 17 31 90
E-mail: carmen.orte@uib.es

SUMARI

PRESENTACIÓ 7

- **UNA PETITA PASSA EN LA BONA DIRECCIÓ** 8
  Per Josep Antoni Cifre

PRÒLEG 10

- **ELS REPTES I LES PERSPECTIVES DE L'EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS** 11
  Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears

I. INTRODUCCIÓ 15

- **ABANDONAR D'HORA LA FORMACIÓ I EL DESIG D'APRENDRE** 16
  Per Jaume Funes

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS 35

- **EL SISTEMA EDUCATIU NO UNIVERSITARI A LES ILLES BALEARS EN XIFRES (2016)** 36
  Per Belén Pascual
- **QUÈ DEMANEM A LA FORMACIÓ PROFESSIONAL ACTUAL?** 55
  Per Miquel Mestre
- **ACTUALITAT DEL CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA I DANSA DE MALLORCA** 74
  Per Josep Romero
- **SITUACIÓ DELS ENSENYAMENTS REGLATS DE MÚSICA A LES ILLES BALEARS: ANÀLISI COMPARATIVA AMB ALTRES COMUNITATS AUTÒNOMES I ESTUDI DEL CAS PARTICULAR DE MENORCA** 90
  Per Pedro Antonio Munuera
- **UNA VISIÓ HISTÒRICA DEL CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA I DANSA D'EIVISSA I FORMENTERA CATALINA BUFÍ** 110
  Per Jaime Manuel
- **DELS PROGRAMES DE DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR (PDC) ALS PROGRAMES DE MILLORA DE L'APRENENTATGE I EL RENDIMENT (PMAR): CANVI DE NOM I QUALQUE COSA MÉS?** 122
  Per Joan Amer, Andreu Mir i María Félix

- **ESCOLES LLIURES: PASSAT, PRESENT I FUTUR** 136
  Per Aina Mascaró i Miquel Josep Crespí

- **TITULACIÓ A L'ESO: COMPARATIVA DE RESULTATS D'ALUMNAT AUTÒCTON I ALUMNAT ESTRANGER** 157
  Per Lluís Vidaña

- **ELS ENSENYAMENTS SUPERIORS DE DISSENY A LES ILLES BALEARS EN XIFRES: TÍTOL DE DISSENY (2000-2015)** 175
  Per Maria del Pilar Rovira i Irene Mestre

- **EL SISTEMA UNIVERSITARI DE LES ILLES BALEARS** 196
  Per Lluís Ballester i Andrés Nadal

III. ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: ESTUDIS I INDICADORS 217

- **L'ABSENTISME CRÒNIC A L'ESO DE LES ILLES BALEARS: ESTAT DE LA QÜESTIÓ** 218
  Per Bartomeu Cañellas, Pere Moyà, Belén Pascual i Lluís Vidaña

- **EL VALOR AFEGIT ESCOLAR ALS CENTRES EDUCATIUS DE LES ILLES BALEARS** 237
  Per Bartomeu Cañellas i Heracli Portas

- **QUI ÉS I COM ÉS L'ESTUDIANT DE LA UIB? RESULTATS DE L'ENQUESTA VIA UNIVERSITÀRIA** 253
  Per Maria Jesús Mairata, Jesús Chacón, Gemma Jiménez, Miguel Ángel Moreno i Juan José Montaño

IV. L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS . 280

- **EMANCIPACIÓ DELS JOVES EXTUTELATS: SITUACIÓ ACTUAL I REPTES DE FUTUR** 281
  Per Lluís Ballester i Josep Lluís Oliver

V. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS 296

- **EL PROGRAMA DE SECCIONS EUROPEES I EL DESENVOLUPAMENT DE L'ESCRIPTURA EN ANGLÈS COM A LLENGUA ESTRANGERA A ESO** 297
  Per Maria Gené

- **L'AVALUACIÓ COM A EINA DE MILLORA DELS CENTRES D'ACOLLIMENT RESIDENCIAL DE MENORS** 319
  Per Àngela Ramis

- **L'APRENENTATGE COOPERATIU EN LA FORMACIÓ DE MESTRES: ESTUDI D'UNA EXPERIÈNCIA** 337
  Per Paloma Llabata

- **<<CONTRA LA IMPOSICIÓ, DEFENSEM L'EDUCACIÓ>>: CRÒNICA DE LA MOBILITZACIÓ EDUCATIVA A LES ILLES BALEARS (2013-2015)** 354
  Per Lluís Parcerisa i Antoni Verger

- **ASSETJAMENT PSICOLÒGIC LABORAL (MOBBING)A L'ESCOLA PÚBLICA DE LES ILLES BALEARS** 374
  Per David Sánchez

- **ADOLESCÈNCIA I IDENTITAT. EL REPTE DE LES NOVES GENERACIONS D'ORIGEN IMMIGRANT** 399
  Per Andreu Mir

- **XARXA DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA** 412
  Per Esther Zarrias, Sandra Icasuriaga, Joan Antoni Oliver, Jana Suau, Maria Bel del Toro, Margalida Gomila i Catalina M. Bover

- **VIURE LA MÚSICA** 422
  Per Equip directiu CEIP Son Serra: Ana María López, Alícia Binimelis, Marc Torres i Juana Coll

- **EXPERIÈNCIES NACIONALS, LOCALS I INTERNACIONALS <<D'ALTRES>> CONSTRUCCIONS ESCOLARS EN L'ETAPA DE L'EDUCACIÓ INFANTIL** 447
  Per Miren Fernández i Josep Lluís Oliver

- **FISIOTERÀPIA A L'ENTORN EDUCATIU** 463
  Per Miquel A. Capó

- **ELS PROJECTES INTERDISCIPLINARIS AL CAP DE LLEVANT** 475
  Per Iolanda Aduart, Maica Pons, Vero Garcia, Sònia Tur, Pau Salort, Joan Fortuny i Mar Lluch

- **LA SETMANA DE LA TERRA A L'IES XARC** 494
  Per Meritxell Rius

VI. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ: EL BULLYING ESCOLAR 502

- **DADES SOBRE L'ASSETJAMENT ESCOLAR** 503
  Per Marta Escoda

- **EL PROTOCOL DE PREVENCIÓ, DETECCIÓ I INTERVENCIÓ DE L'ASSETJAMENT ESCOLAR ALS CENTRES EDUCATIUS DE LES ILLES BALEARS** 521
  Per Maria Isabel Pocoví i Marta Escoda

- **COM PREVENIR L'ASSETJAMENT ENTRE IGUALS I INTERVENIR-HI. BREU REVISIÓ DELS PROGRAMES BASATS EN L'EVIDÈNCIA** 541
  Per Carmen Orte, Marga Vives, Lydia Sánchez i Miren Fernández

- **EXPERIÈNCIES DE PREVENCIÓ DE BULLYING EN CENTRES DE LES ILLES BALEARS** 563
  Per Maria Antònia Bauçà, Candi Enciso, Francisca Marquès, Micaela Rosselló i Ricard Vila

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2016 580

PRESENTACIÓ

Una petita passa en la bona direcció

Per Josep Antoni Cifre

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

Probablement, prendre el pols a la situació del sistema educatiu de les Illes Balears, en unes circumstàncies socials, econòmiques, culturals i polítiques tan complexes, sigui un repte no exempt de dificultats. Pens que una simple lectura de xifres i dades publicades en estudis i treballs ens poden induir a molts errors. Tal vegada, en moments de dificultat com els actuals, es on té més sentit l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears. Una eina, que de la mà del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears, ens ajuda a conèixer l'estat dels nostre sistema educatiu des de l'òptica dels seus professionals.

Els anys de conflicte dins l'educació, lògicament, han obert noves perspectives i dimensions, on afloren en el dia a dia del nostre sistema educatiu nous reptes, dificultats i problemàtiques. Una situació certament més coneguda actualment pel gruix social a través dels mitjans de comunicació. I podem constatar, en un escenari de creixent preocupació de moltes famílies davant les incerteses en l'aplicació de la nova legislació educativa, com el propi sector educatiu qüestiona els mitjans, recursos i normativa. Tot plegat, és conseqüència d'una situació de conflicte extremadament prolongada, amb massa debats oberts a l'hora i on s'hi projecten qüestions que no sempre són directament de matèria educativa. D'aquesta situació també se'n deriva la dificultat i complexitat de donar una bona explicació pública de la situació i l'estat del nostre sistema educatiu.

Avui, en pràcticament tots els sectors socials, molt especialment en l'econòmic, s'escolta un clam unànime quant a la necessitat d'un pacte per l'Educació que superi les conjuntures polítiques. Però aquest fet contrasta després amb la incapacitat, manca de diàleg, negociació i consens polític necessaris per poder legislar. Sembla com si la convergència amb la necessitat es converteixi en divergència a l'hora de donar-li continguts i forma. I aquesta situació provoca ja massa víctimes. Malgrat tots els reconeixements i paraules, la crua realitat és la incapacitat per canalitzar una reclamació social en relació a l'educació i formació del país.

Així, des de la Fundació Guillem Cifre de Colonya, pensam que l'Anuari de l'Educació és una bona eina, no sols per explicar l'estat de l'educació i formació a les Illes, sinó també per donar-li contingut a través dels seus professionals per tal d'apropar-nos a la fita, que no és altra, que la estabilitat a través d'un Pacte per l'Educació.

Gràcies a les persones que fan possible l'Anuari i a aquelles que comparteixen amb nosaltres el seus treballs. Potser la nostra aportació sigui humil i discreta però tenim la convicció que va en la bona direcció.

PRÒLEG

Els reptes i les perspectives de l'educació a les Illes Balears

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

Ha començat el curs escolar 2016-2017 a les Illes Balears amb normalitat? No se tracta d'una pregunta retòrica ni política, ni social, ni educativa; simplement se tracta d'una pregunta que se plantegen alguns grups polítics, socials o educatius amb un afany o be de constatar que la situació educativa ha entrat en una via de solució progressiva o bé que el problemes de l'educació segueixen com sempre, o simplement que la conflictivitat educativa segueix sense una sortida clara. Des de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears no volem entrar en aquest fals debat; un debat que pot interessar a determinats sectors polítics, socials o educatius, però que no planteja els problemes de fons que té el nostre sistema educatiu.

Efectivament és evident que si bé la normalitat és quelcom que té molts de matisos, el que és rellevant i significatiu és plantejar la qüestió de la normalitat en funció de donar resposta a tot allò que l'educació de les Illes balears necessita millorar en tots els aspectes, tant des de la perspectiva de la existència de places per a fer possible l'escolarització, com per a fer-ho possible des de la perspectiva de la qualitat i de l'equitat.

Quins són els reptes i les perspectives de l'educació de les Illes Balears que cal afrontar des de el consens, des de l'estabilitat des de la continuïtat? No volem fer una anàlisi exhaustiva i profunda de quins són aquests reptes, però si posar de manifest els més importants i significatius.

Quins són, doncs, aquests reptes i aquestes perspectives?

1) La primera qüestió sobre la que cal treballar és, sense cap dubte, la de posar l'educació com un valor clau i fonamental de la societat de les Illes Balears. Efectivament, se tracta d'un repte bàsic i que afecta a tota la ciutadania, a les famílies, als grups polítics, als sindicats, a totes les entitats de la societat civil, al món empresarial, etc. Al segle XXI, el coneixement, la formació, l'educació, la qualificació són claus per a fer front a les incerteses de tot tipus. Sense educació serà impossible una ciutadania formada, una economia competitiva i un benestar social per a tothom. Serem capaços com a societat de fer-ho possible?

2) La segona qüestió a la que cal fer front és la consecució d'un pacte social i polític per l'educació. Tot i que hi ha elements per l'optimisme, és evident que cal tenir en compte dos elements claus per a fer-ho possible: per una part els problemes per a fer possible un pacte estatal per l'educació i, per altre part, les dificultats polítiques que hi haurà a les Illes Balears per a ratificar la feina que està fent en aquests moments el Consell Escolar de les Illes Balears. Si l'educació necessita estabilitat i continuïtat, la realització d'aquest acord és una condició necessària, malgrat no sigui suficient.

3) El tercer repte al que cal fer front és, sense cap dubte, la construcció de nous centres educatius, reformar els existents i ampliar els que siguin necessaris. Efectivament, a les Illes Balears no només tenim un problema històric d'infraestructures educatives, sinó que en els darrers anys hi torna haver un increment significatiu de nouvinguts als que cal escolaritzar en condicions adequades i de qualitat. I aquesta és una urgència que no pot esperar.

4) El quart repte que cal donar uns resposta des de ja, és la millora dels resultats educatius. efectivament les dades que proporcionen diversos informes educatius i els propis resultats de

les Illes Balears posen de manifest la necessitat de millorar els resultats educatius en els seus diversos nivells escolars, reduir les taxes de fracàs escolar, baixar les taxes d'abandonament prematur, incrementar les taxes d'escolarització dels nivells post-obligatoris,... I aquest és un repte que sens dubte necessita de l'esforç de tota la comunitat educativa, del professorat, dels equips directius, dels pares i mares,... Però que també necessita del suport de tota la societat de les Illes Balears. La necessitat de millorar aquestes xifres és la condició sine quan non perquè el sistema escolar faci el bot qualitatiu que implica el segle XXI.

5) El cinquè repte al que cal donar resposta és la implantació d'una cultura de la innovació als centres educatius. Efectivament la millora de l'educació passa pels centres escolars, passa per a fer possible, de forma progressiva, l'autonomia dels centres educatius la formació en centres. En aquest context, la administració educativa ha de possibilitar les condicions perquè aquesta cultura de la innovació arreli a les nostres escoles com a factor bàsic d'èxit escolar unint el principi de qualitat i el principi d'equitat.

6) La millora de la formació inicial del professorat –es un dels reptes al que caldrà donar una resposta, tant des de la UIB com des de la pròpia Conselleria d'Educació. Efectivament resulta evident que cal formar el professorat del segle XXI tant a nivell de l'educació infantil i primària com des de la secundària. El professorat és el factor clau per a fer possible no només el canvi de paradigma educatiu sinó per a la millora dels resultats de l'educació.

7) La consecució d'un sistema escolar, d'unes escoles inclusives és un dels reptes més complexes i més difícils pel qual caldrà treballar amb intensitat. I perquè això sigui possible caldrà plantejar l'assoliment d'aquest objectiu de forma progressiva, amb els recursos que siguin necessàries, però també amb un canvi des de l'escola a nivell d`organització i d'actituds que ho facin possible.

8) L'assoliment per part dels estudiants de competències comunicatives en català, en castellà i en un tercer idioma estranger és un objectiu d'una societat plurilingüe; efectivament no hi ha cap dubte que perquè aquest objectiu sigui possible caldrà no només fer canvis en la formació dels docents, sinó en la perspectiva de canviar els models d'ensenyança i aprenentatge que s'han emprat. Tanmateix el canvis d'actituds en aquesta qüestió seran també fonamentals.

9) La reforma de la universitat és quelcom que necessita el sistema universitari espanyol. En aquest context caldrà fer una reflexió i un debat sobre el paper i la funció de la UIB dins la societat de les Illes balears en el context de la societat del coneixement, de la globalització econòmica, de la competitivitat i del dret a l'educació permanent.

10) I finalment el repte al que caldrà una resposta és, sense cap dubte, la millora del finançament del sistema escolar de les Illes Balears. Efectivament, tot i que aquest objectiu no se podrà assolir de forma definitiva sense una millora del model de finançament autonòmic de les Balears, és evident que ara i aquí caldrà que la voluntat política envers l'educació se demostri amb fets i recursos.

Tot i que hi ha altres reptes i perspectives que podríem comentar en relació al sistema escolar de les Illes Balears, pensam que els que hem descrit de forma senzilla, són els fonamentals. En tot cas a l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2016 se donen més elements no només per a conèixer la realitat de l'educació a les Balears, sinó també per a donar respostes positives als problemes reals de l'educació. Aquesta és, en definitiva, el que pretenem amb aquest Anuari de l'Educació.

I. INTRODUCCIÓ

Abandonar d'hora la formació i el desig d'aprendre

Jaume Funes

RESUM

Aquest text proposa revisar els diferents components del concepte "abandonament escolar precoç" i identificar els processos que segueixen els joves fins arribar a aquesta situació. Analitzant les dades de les Illes i la seva singularitat tracta de evitar les reflexions associades a l'ocupació per parlar del seu impacte en la construcció de les persones i en el manteniment del desig de saber. En considerar els condicionats singulars, proposa algunes de les actuacions necessàries per canviar-la.

RESUMEN

Este texto propone revisar los diferentes componentes del concepto "abandono escolar temprano" e identificar los procesos que siguen los jóvenes hasta llegar a esta situación. Analizando los datos de las Islas y su singularidad trata de evitar las reflexiones asociadas a la ocupación para hablar de su impacto en la construcción de las personas y en el mantenimiento del deseo de saber. Al considerar los condicionados singulares, propone algunas de las actuaciones necesarias para cambiarla.

1. DEL FRACÀS ESCOLAR A L'ABANDONAMENT PREMATUR

L'escola, com qualsevol institució que té com a objectiu garantir un dret (en aquest cas, el dret de tots els infants a les oportunitats educatives), ha d'avaluar, si més no al final, per a què ha servit que els ciutadans i ciutadanes hagin passat per les seves aules. Per tractar de mesurar quin és el resultat del pas per l'escola d'un conjunt de ciutadanes i ciutadans joves es fan servir diversos indicadors, no sempre coincidents en la metodologia de càlcul i amb fortes discrepàncies sobre el sentit i la interpretació d'allò que indiquen.

El concepte més estès i utilitzat, tant en el discurs polític com en el tècnic, és el de *fracàs escolar*. Normalment aquest va associat a l'indicador d'haver accedit o no a la titulació final prevista (a dia d'avui graduat en ESO) abans d'una determinada edat (18 anys). Aquesta valoració a partir de la foto final, però, ha tingut sempre[1] la necessitat de ser desdoblada, especialment quan es pensa en les mesures per modificar-la. Tot i que cap avaluació —ni el dominant informe PISA— valora «felicitats» o índex d'humanització i no apareix a les xifres oficials, és diferent el *fracàs acadèmic* del *fracàs educatiu*. No és el mateix no voler tenir tractes amb l'escola que sentir-se fracassat per descobrir, aprendre, saber.

L'enorme variació que pot tenir el mateix concepte de fracàs en un entorn o altre, en un temps històric i vital diferent, ha fet que alguns autors ens estimem més parlar de diversitat d'èxits. D'aquesta manera no s'emfatitza el desastre final, sinó aquells aspectes que encara posseeix l'alumne i que permetran a l'adolescent o jove connectar amb algun nou procés educatiu. Per això, és força

[1] CIREM (1994). «Èxit i fracàs escolar a Catalunya». Barcelona: Ed. Fundació Jaume Bofill. CIREM (1997) «Desigualtat d'èxit a la secundària obligatòria». Barcelona: Direcció General d'Ordenació Educativa. Generalitat de Catalunya.
Martínez Celorrio, X. (1996). «Diversitats en desigualtat. Una aproximació als alumnes sense èxit escolar». Barcelona: Ed. Fundació Jaume Bofill.

més raonable mirar d'avaluar les diferents competències i descobrir els impactes de l'escola sobre una persona que acaba l'escola en plena adolescència i ha de desenvolupar la seva vida enmig d'una societat complexa i canviant.[2]

Al costat d'aquest indicador controvertit ha cobrat relleu un altre indicador: l'*abandonament escolar prematur*.[3] És d'aquest concepte, d'aquest índex, del qual s'ocuparà prioritàriament aquest text, tot i fent servir dades i idees que tenen a veure amb les diverses versions del *fracàs escolar*. No es pot obviar que la primera qüestió que s'ha de preguntar per avaluar de què ha servit l'escola és si les ganes de seguir aprenent encara són prou sòlides.

2. QUAN LA VIDA JA NO PASSA PER L'ESCOLA

La definició d'abandonament escolar prematur (primerenc) que predomina en els informes educatius és la següent:

«Percentatge de persones de 18 a 24 anys que tenen com a nivell màxim d'estudis l'Educació Secundària primera etapa o anteriors nivells educatius i que no segueixen cap tipus de educació o formació.»

Són nois i noies que, en acabar bé o malament l'ESO, ja no estudien res més. Es fa servir la fita dels 18 anys perquè es considera que el sistema educatiu permet repeticions fins a aquesta edat. També es considera que, tot i haver tingut dificultats i ruptures amb 16 anys o 17, no s'està fins als 18 en la situació d'abandó total de l'escolarització. No a totes les estadístiques, però, es fa servir aquest criteri ja que alguns estudis pensen que molts dels nois i noies de 16 i 17 que estan fora de l'escola l'han abandonat de fet i és difícil que hi retornin. Per aquesta raó consideren que cal incloure'ls ja com a abandons i tenir-los en compte per evitar el pas de l'abandó a la ruptura total.

Una o altra consideració d'edat i de situació tan sols és important per pensar en què cal fer, ja que no és el mateix acompanyar per evitar la ruptura total a partir del 16 anys, que reconnectar amb els aprenentatges un jove de 19 anys que està enmig d'un llarg parèntesi de vida aparcada en el no fer res. Sí que cal tenir present que, com s'indica en el requadre sobre l'EPA, la manera d'obtenir les dades per una edat o altra és molt diferent i s'ha d'anar en compte en les comparacions.

En qualsevol cas, per pensar què no hauríem d'haver fet al llarg de l'escolarització i descobrir què cal fer quan, al final, les coses no van gaire bé té molt poca utilitat educativa fer una *photo finish*. Sempre es tracta de resultats dinàmics, del producte d'un procés, vital, evolutiu, escolar, que amb l'adolescència i el final de l'escola obligatòria arriba a un punt crític.

Tant per fer una anàlisi global com per dissenyar l'atenció personalitzada, el que ens cal conèixer són els itineraris, els recorreguts, els processos que han conduït a l'abandonament. Tampoc podem

[2] De manera habitual per sortir de simplificacions acadèmiques defineixo la manca d'èxit o el fracàs escolar com «una confrontació o incompatibilitat que es construeix al llarg del procés d'escolarització, o en algun moment crític específic, que té costos per a la construcció personal o en els processos d'incorporació a la societat».

[3] Aquest indicador està entre els que l'Estrategia Europea 2020 ha considerat prioritari millorar.

obviar el descobriment de la lògica personal (per exemple: «a casa meva ningú ha estudiat») i del conjunt de lògiques compartides (per exemple: «vull treballar per tenir diners i sortir el cap de setmana») que hi ha darrere de cada situació, amb la seva corresponent història.

3. UNES PRIMERES DADES

ABANDÓ PRIMERENC DE L'EDUCACIÓ I LA FORMACIÓ						
	2014			2015		
	Espanya	Illes	Euskadi*	Espanya	Illes	Euskadi*
Ambdós sexes	21,9	32,1	9,4	20	26,8	9,7
Homes	25,6	37,6	11,8	24	31,5	11,9
Dones	18,1	26,2	7	15,8	21,6	7,4

Percentatge de persones de 18 a 24 anys.

Font: Ministerio de Educación. Estadísticas de la educación. Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la encuesta de población activa.

* Comunitat autònoma amb la taxa més baixa d'abandó.

L'abandó precoç de la formació afectava, el 2015, un mínim d'un de cada quatre joves de Balears. Molt probablement la xifra real estigui més pròxima a la de 2014 (un de cada tres), ja que l'Enquesta de Població Activa de 2015 indicava una xifra força diferent cada trimestre (sense gaires explicacions de les raons de la diferència) i la dada que es facilita com a referent és el resultat mitjà de tot l'any.

En qualsevol cas, és una xifra alta, que afecta una part molt significativa de joves, que a més és molt més alta que la del conjunt de l'Estat, la més alta entre les comunitats autònomes, amb l'excepció de Ceuta, i està molt lluny de la taxa d'Euskadi que podríem dir que representa el límit del que es pot considerar relativament tolerable.

També cal destacar que, malgrat la desigualtat laboral i de poder social que a poc a poc patiran les noies, de moment n'abandonen menys i accedeixen a una major titulació que els nois. Pensant en termes d'investigació, esdevé important conèixer amb més minuciositat quan i per què es trencarà, més endavant, la seqüència de formació d'un grup significatiu de noies.

4. ELS CONTINGUTS DE L'ABANDONAMENT ESCOLAR PREMATUR

Per trobar sentit i significat a les dades hem de desenvolupar el mateix concepte d'abandonament, en tant que situació i context educatiu que requereix ser valorat, acotat amb cura, i obliga (especialment pel seu volum, però no només per això) a pensar seriosament sobre les actuacions responsables i útils que urgeix reforçar o posar en marxa.

a. Farts d'escola o incapacitats per aprendre?

Primer, hem de matisar si es tracta d'abandonament *escolar* o abandonament *educatiu*. Tot i donar-se sovint junts, no és el mateix acabar fart d'escola i no voler tornar a cap aula que acabar l'escola sense cap desig de saber i, encara pitjor, estant convençut de la pròpia inutilitat i incapacitat per aprendre. No és el mateix afirmar «no vull anar més a l'escola» que expressar el convenciment íntimament arrelat de «no serveixo per estudiar» i que, al final, una i altra convicció personal es resumeixen en el «jo per què necessito saber més?».

No és el mateix reparar una incompatibilitat profunda amb l'escola que un autoconcepte que té com a base la pròpia inutilitat. La primera dada ens porta a discutir quina escola podrien acceptar. La segona condueix a la recerca de noves experiències d'èxit vital mobilitzadores de nous descobriments d'aprenentatge. Totes dues són encara més greus si el grup de joves que consideren que han llançat la tovallola de l'aprenentatge al llarg de la vida han perdut tot interès per entendre el món, la vida personal i col·lectiva.

b. Per a qui és molt d'hora abandonar?

La paraula *prematur* remet a la idea d'abandonament abans d'hora, abans d'una fita més o menys universal prevista. Aquesta previsió, com comentarem després, pot ser producte d'una hipòtesi familiar o personal, o el resultat de la interrelació entre els sistemes escolar i productiu. L'edat per acabar i la titulació a aconseguir han estat, durant les últimes dècades, associades a les necessitats d'ocupació. L'escola obligatòria s'allarga quan les necessitats productives no contemplem contractar mà d'obra jove. L'escola postobligatòria pot dependre de les necessitats formatives de les empreses, de la qualificació necessària per a les tasques dominants en l'economia del moment.

Prematur, *primerenc*... és finalment una construcció social que va variant entre els estudis primaris amb els quals als 14 anys, fa quatre dècades, acabava l'escola de la majoria i l'escolarització fins als 18, que ve a ser la referència del moment actual. Defineix, en qualsevol cas, una situació en la qual s'està fora del món escolar i/o fora dels aprenentatges, sense una titulació de base que superi el mínim. A cada edat tindrà un pes i unes conseqüències i requerirà accions diverses que comportin tornar a posar el jove sobre alguna via formativa.

c. Un resultat i múltiples recorreguts

Tot i que les estadístiques quantifiquen una mena d'estat final, una foto fixa, el que en realitat descriuen són situacions a les quals s'ha arribat per indrets (raons, circumstàncies, desencadenants) diferents. L'anàlisi, les preocupacions, les respostes haurien d'estar centrades en la identificació de seqüències, en el descobriment dels recorreguts dominants que condueixen a l'abandó, en la personalització dels recorreguts en els qual l'escolarització genera aquests resultats. Per això, malgrat la incoherència de les dades disponibles, comentarem després algunes dades acadèmiques, com ara les repeticions, que tenen una incidència especial.

Es tracta de seqüències educatives personals construïdes a partir de l'escola en les quals el final (temporal?) significa diverses maneres d'estar *out*. Entremig, existeixen etapes més crítiques, detonadors vitals (personals, familiars, escolars) que provoquen ruptures, pauses, desviaments erràtics, dificultats per imaginar futurs en positiu.

5. NO ES TRACTA DE TENIR PROBLEMES PER TROBAR FEINA

L'abandonament escolar prematur és (hauria de ser) una preocupació educativa de qualsevol societat i de totes les administracions pels costos de deshumanització que pot provocar i per l'obligació de posar en marxa respostes destinades a evitar-los i a compensar-los. Caldria destacar cinc grups d'efectes:

a) El primer efecte que genera aquest abandó és una singular limitació de l'adquisició de determinades competències per a la vida, que són necessàries per funcionar en una societat d'alta complexitat com l'actual. És un abandonament que comporta no dominar bona part del manual d'instruccions.

b) En segon lloc, l'abandonament té un impacte significatiu sobre el desig de saber. Bona part de tots aquests joves que abandonen aviat acaben formant part de la societat crèdula, amb fortes dependències culturals (dels orígens, del mercat, dels dogmes) que comporten dependències vitals i suposen dificultats per gestionar dubtes i incerteses.

c) En la mesura que l'abandó ha nascut de confrontacions amb l'escola, suposa la consolidació de la personalitat en la limitació i el no-valor. Pot comportar, també, el traspàs de tensions i conflictes a la persona i a les relacions, que esdevenen dificultats per a la incorporació jove a la societat.

d) També, tot i no ser un efecte principal com assenyalen els estudis més acadèmics, l'abandó suposa un increment agut de les dificultats per trobar ocupació, la condemna permanent a ocupacions de perfil professional baix i l'escassa mobilitat determinada per les dificultats per aprendre i adaptar-se a les noves demandes de la feina.

e) En sentit no negatiu però sí important per a la necessitat de prestar atenció, també hem de considerar els abandons en positiu. Són nois i noies que voluntàriament no volen seguir «escolaritzats», estudiant i aprenent com han fet fins a aquell moment, que cerquen construir-se de manera personal. No són abandons sinó sortides que el sistema col·loca entre els abandons, però que requereixen altres reconeixements i flexibilitats de manera que la singularitat tingui el menor cost personal possible.

La població que ha abandonat l'escola, els aprenentatges, el saber... en la transició de l'adolescència a la joventut arriba a aquesta situació després d'un llarg conflicte amb l'escola que finalment es consolida i esdevé poc menys que definitiu a mesura que passen els anys. De fet, el que més ens hauria de preocupar és que l'absència d'èxit en acabar l'escola passi a ser fracàs personal i fracàs social.

6. DEIXAR LES AULES

Entre les variables acadèmiques que generen, o són, el producte del desacord o la crisi i de les quals tenim indicadors estadístics hi ha les referides a l'edat amb la qual acaben els diferents cicles escolars, les repeticions i l'obtenció del títol o acreditació corresponent. Tot i provenir de fonts estadístiques diferents, aquestes dades ens poden ajudar a trobar una part del significat de per què un de cada quatre (o de cada tres) joves balears no estudia res més després de l'ESO i la gran majoria d'ells sense haver obtingut el títol de graduat en secundària.

Escolarització i població escolaritzable (% del total de joves de cada edat que estan escolaritzats)

EDAT	16	17	18	19	20
Espanya	95,5	91,8	80,2	71,8	63,9
Illes	86,6	78,6	55,1	43,3	35,9

Població de 16 a 20 anys escolaritzada en qualsevol nivell educatiu i relació percentual entre l'alumnat i el total de la població d'aquesta edat. Curs 2012-2013.

Font: SEIE 2015.

Abans de qualsevol anàlisi derivada de les dades disponibles, més enllà del seu rigor, cal fer dos comentaris:

a) Quan es comparen situacions que tenen a veure amb l'edat i el curs escolar (per exemple, tenir 15 anys i fer 4t d'ESO), el percentatge d'adolescents que no compleixen les dues condicions de la manera prevista pot estar condicionat per repeticions a primària o a secundària, però també per aparcaments escolars que no permeten superar curs, igualment per abandons abans d'arribar al final. Habitualment no coneixem quants acaben bé l'ESO i ho fan en la seva promoció d'edat; tampoc coneixem l'edat i el procés seguit pels que finalment es graduen. Com que desconeixem el procés singular seguit, esdevé força difícil descobrir les variables escolars que han tingut més rellevància per crear una o altra situació escolar i educativa quan l'escola deixa de ser obligatòria.

b) Tant per al conjunt d'una promoció com per a l'estudi dels recorreguts personals, es necessiten dades de procés i dades per generació escolar. La foto final sobre els resultats escolars i les situacions envers la continuació d'estudis només es pot fer a partir del seguiment de cada generació del grup d'alumnes que, a 3 anys per exemple, entra a l'escola fent un seguiment curs a curs de les diferents aturades i desviacions, identificant la pèrdua i l'estancament d'efectius així com les principals rutes escolars que han afectat aquella generació. Desconeixem de quantes maneres (quin tipus d'itinerari han seguit) han arribat a la fi de la seva escolarització cada generació d'adolescents. Que en un curs, per exemple, augmenti en un municipi el percentatge de graduats pot significar tan sols que la paciència escolar i la capacitat per retenir alumnes ha variat en alguna de les seves escoles.

Segons les dades disponibles, al conjunt de l'Estat, un 95,5% dels nois i noies de 16 anys encara roman a les aules. Uns quants (4,5%) ja els ha perdut, l'escola; una part d'ells i elles (una tercera part aproximadament) encara segueix a la secundària obligatòria, i el 62,8% està matriculat a alguna formació postobligatòria. A mesura que avanci l'edat, un percentatge significatiu de joves anirà passant al sistema laboral o a no fer res (veient com està el mercat laboral majoritàriament alternaran feines precàries i temps vitals més o menys buits). Als 20 anys més d'un de cada tres joves ja està fora de tota realitat formativa.

Escolarització a secundària postobligatòria (curs 2012-2013)*					
EDAT	16	17	18	19	20
Espanya	62,8	76,2	39,1	23,4	14,1
Illes	52,5	62,7	33,8	19,9	11,2

Escolarització a la universitat (curs 2012-2013)*			
EDAT	18	19	20
Espanya	30,1	34,1	34,6
Illes	11,6	14,7	14,8

Escolarització a cicles formatius de grau superior (curs 2012-2013)*			
EDAT	18	19	20
Espanya	4	9	10,9
Illes	1,1	3,4	5,6

Percentatge del total de joves de cada edat que està escolaritzat en aquests estudis.

Font: SEIE 2015.

La realitats de les Illes és molt més crítica. Just als 16 anys està fora de les aules un 13,4% i, quan arriben als 20 anys, dos de cada tres joves ja no estan immersos en activitats d'aprenentatge, si més no reglades. En arribar a la majoria d'edat abandonen ben bé un de cada dos. Les diferències quant a fidelitat escolar per sexe també en aquestes dades estan singularment a favor de les noies.

7. LES NOIES PLEGUEN ABANS A BALEARS

Cal, però, parar atenció al fet que aquesta relativa millor situació de les noies es veu abruptament trencada als 18 anys i les Illes semblen constituir un cas diferencial. Les dades disponibles indiquen que a aquesta edat són més les noies que deixen la formació (tan sols el 40,6% segueix, mentre que entre els nois són el 46,2%). No sembla, a més, tractar-se d'una dada conjuntural, ja que aquesta diferència negativa es manté en tota la sèrie de dades disponibles des del curs 2006-2007.[4] Amb les dades acadèmiques conegudes, les noies joves de Balears semblen estar més afectades per l'abandó

[4] IBESTAT.

de les situacions formatives després dels 18 anys. A més, aquesta inversió de la diferència no es dóna en les dades globals d'Espanya (tant als 18 com als 19 anys la taxa d'escolarització segueix sent més alta entre les noies a tot l'Estat). Aquesta realitat aparentment tan diferent requeriria un estudi en profunditat rigorós.

Escolarització i població escolaritzable a les Illes (% del total de joves de cada edat que estan escolaritzats) 2012-2013			
EDAT	16	17	18
Nois	85	76,6	46,2
Noies	88,3	80,6	40,8

Font: <http://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/societat/educacio/ensenyament-no-universitari>.

La contradicció aparent amb les dades d'abandonament primerenc que hem comentat a l'inici (l'indicador de l'EPA diu que, entre les noies, l'abandonament precoç és 10 punts inferior als nois) probablement ha de ser interpretada tenint en compte que aquesta enquesta no considera en aquesta situació d'abandonament els joves que tenen algun títol superior al de graduat en ESO. Com és ben sabut, les noies estudien més batxillerat i cicles i, en major grau que els nois, aproven. Són joves que abandonen l'escola amb 18 anys, però ja han obtingut un títol superior al dels estudis obligatoris. No segueixen estudiant, però el seu abandonament escolar ja no té la categoria de precoç.

Caldria, però, estudiar-ho a fons. Aparentment sembla que, de la mateixa manera que les joves balears estan més formades que els nois, una part d'elles, potser per la seva realitat social o pels seus estils de vida diferents, acaben d'hora el seu itinerari formatiu, abans que els joves.

8. RESULTATS QUE PREFIGUREN EL FUTUR

El resultat final de l'itinerari escolar depèn en gran mesura de com s'ha desenvolupat el conjunt del procés educatiu, de les pauses, crisis, entrebancs i interrupcions apareguts al llarg de quasi tota la seva infantesa i bona part de l'adolescència, definides sobretot per l'escola. Entre els components de la foto final hi ha el dinamisme enfront del futur o l'aclimatació més o menys resignada a la posició formativa obtinguda. Els nois i noies que acaben la seva escolarització obligatòria immersos plenament en la seva adolescència gestionen alhora la necessitat de ser encara adolescents —tot i anar passant cap a la joventut—, la identificació positiva o negativa amb el que ha estat fins ara la seva manera de ser i continuar a l'escola, la projecció matisada del seu món en els anys immediatament futurs (què fer i què ser al llarg de la joventut).

Entre les dades disponibles sobre la història escolar podem considerar-ne tres que tenen un impacte conegut en la configuració d'aquesta barreja d'identitat jove en transició:

- cursar estudis amb l'edat prevista,

- repetir curs a la secundària,
- obtenir o no el títol, definit com a forma positiva universal d'acabar a l'escola.

a. Continuar amb la seva generació escolar

Idoneïtat entre edat i curs			
EDAT	12	14	15
Nois	84,4	70,6	62,5
Noies	78	65	56

Percentatge d'alumnat que es troba matriculat en el curs teòric corresponent a la seva edat.

Font: SEIE 2015.

Les dades ens indiquen que, en el conjunt del sistema educatiu espanyol, pràcticament un 15% ja no estudia amb la seva promoció d'edat a l'inici de la secundària i que, al seu final, aquest desfasament ja quasi afecta el 40%. A les Illes, el desfasament és encara més greu. Afecta un de cada quatre alumnes al començament de l'ESO i, al final, s'aproxima a un de cada dos.

Cal tenir present que el desacord entre edat i curs pot haver-se iniciat a la primària (entre un 5% i un 10% va endarrerit quan passa a l'institut) i que aquesta etapa escolar està molt afectada pels moviments poblacionals i pels processos migratoris del grup familiar (encara pesa molt en el sistema la incorporació tardana).

b. Repetir arregla poques coses

L'indicador repetició de curs té un valor diferent al d'adequació entre edat i curs. Tot repetidor està fora de promoció, però no tothom que no està matriculat en el seu curs d'edat està repetint (s'ha endarrerit per una altra raó personal o familiar o la repetició es va produir ja a primària). Aquestes dades el que indiquen és quants alumnes d'una classe estan repetint el mateix curs en el qual estan matriculats. Tampoc saben si l'està repetint per segona vegada.

Alumnat repetidor a ESO				
Curs	1r	2n	3r	4t
ESPANYA	13	11,7	12	10
Nois	15	13,2	13,2	11,6
Noies	10,6	10,1	10,7	8,6
ILLES	13	11,2	13,3	10,7
Nois	15,5	12,3	15	12,2
Noies	10,2	9,9	11,6	9,3

Percentatge d'alumnat que repeteix el curs en educació secundària obligatòria.

Font: SEIE 2015.

Les dades ens diuen que, si més no, un de cada deu alumnes de cada curs de l'ESO està repetint, amb l'excepció del curs primer en el qual la repetició és major (el 13% per al conjunt i el 15% si es tracta de nois).

L'increment de la repetició a primer representa una tendència a ajustar exigències a l'inici de qualsevol cicle (passava igualment a primer del batxillerat o de la FP antiga). En lloc de tractar de compassar els desconcerts que suposa per a l'alumne entrar en l'adolescència, canviar d'escola (en la pública) i tenir una proposta d'estudi diferent, l'escola opta per imposar uniformement la lògica acadèmica de les assignatures i els suspensos. La menor taxa de repetició entre les noies, arreu, reforça també la millor adaptació a les exigències acadèmiques de l'escola secundària que semblen tenir les adolescents.

Cal destacar que, de manera diferent a totes les dades que hem comentat, els resultats de les Illes són similars als del conjunt, per curs i igualment per sexe. No calia esperar també que fossin pitjors? Crec que no. La taxa de repetició té a veure fonamentalment amb els criteris acadèmics per deixar passar o no de curs que el sistema aplica en el seu conjunt i després a cada centre.

Les estadístiques que comentem són del curs 2012-2013, un període en el qual els criteris de nombre d'assignatures suspeses per poder passar de curs eren molt presents en la lògica de funcionament de la majoria d'instituts. Aquestes dades indiquen bàsicament política acadèmica i no realitat educativa diferencial. Molt probablement és per això que les dades de Balears no difereixen gaire de les generals. Indiquen tan sols conformitat amb la línia acadèmica definida oficialment.

A efectes de l'abandonament precoç el que aquesta dada indica és l'aparició d'una crisi d'aprenentatge que s'ha de gestionar (de la qual hauria de preocupar-se singularment l'escola i amb gran impacte sobre l'adolescent) quan es pensa en la trajectòria escolar futura. Hem d'advertir, però, que aquesta dada no ens dóna a conèixer si un alumne repeteix més d'un curs o el mateix més d'una vegada (fer diverses vegades primer, segon o tercer). Per afinar en les trajectòries necessitaríem saber en quin curs acadèmic acaba l'alumne el seu pas per l'escola i, amb independència del curs, si surten de les aules als 16, 17 o 18 anys. A llarg de la darrera dècada era freqüent (ho és encara en alguns instituts) tenir un grup significatiu d'alumnes matriculats a quart i amb 16 anys que eren absents permanents, també d'alumnes repetidors i en conflicte convidats a cercar-se altres espais escolars en arribar als 16 anys, tot i estar fen segon o tercer.

9. EL REPTE NO ÉS EXACTAMENT OBTENIR EL TÍTOL

Obtenir el títol de graduat en ESO pot interpretar-se com a indicador d'èxit acadèmic, com l'arribada a un nivell mínim d'exigència formativa que condiciona de manera molt potent les possibilitats laborals i els recorreguts vitals i socials dels joves. De fet, com hem comentat a les primeres ratlles, moltes vegades el fracàs escolar és definit, en un context d'escola de masses i d'escolarització de llarga durada, per la no-obtenció de titulació final. Tenir o no tenir el títol identifica la fracció d'adolescents i joves que surten del sistema educatiu amb una certificació acadèmica insuficient o negativa de la seva escolarització obligatòria i que no obtenen tampoc cap certificació professional reconeguda.

Tot i així, com comentarem després, amb títol o sense, és clau identificar l'estat personal, les actituds envers l'aprenentatge, les possibilitats per imaginar-se diferent, amb les quals s'arriba a aquest final. El repte a aconseguir no és que el 100% de l'alumnat obtingui el títol, sinó que tot abandó tingui algun retorn a l'aprenentatge i al desig de saber més i, també, que cap titulat consideri que ja en té prou d'aprendre, ni consideri que el seu nivell d'aprenentatges ha arribat a la meta final amb el graduat.

Taxa bruta de graduació en educació secundaria obligatòria					
	A l'institut	Fent PQPI	Escola d'adults	TOTAL	20
Espanya	75,4	3,7	13,2	92,3	14,1
Illes	65,5	3,9	8,2	77,6	11,2

La taxa bruta de graduació en educació secundaria obligatòria es defineix com la relació entre l'alumnat que acaba amb èxit aquesta etapa educativa, independentment de la seva edat, i el total de la població de l'«edat teòrica» de començament de l'últim curs (15 anys).

Font: SEIE 2015.

Les dades estatals indiquen que aquest títol només deixa de ser obtingut per un 8% dels joves. Tanmateix hem de tenir present que tan sols el 75% l'obté seguint el recorregut habitual de l'institut. La resta l'ha obtingut via les propostes alternatives de final de l'ESO que es coneixen com a programes de qualificació professional inicial (PQPI)[5] o per la titulació obtinguda a partir de les escoles d'adults. Com he repetit, aquesta foto final amb tres instantànies diverses res ens diu sobre el recorregut escolar que han seguit per arribar i menys encara sobre el «dipòsit» personal educatiu que determinarà la continuació o no dels aprenentatges.

Aquests panorama també torna a ser força més complicat a les Illes. Els nois i noies que es queden sense un títol mínim representen el 22% i només dos de cada tres dels que l'han obtingut han seguit la via ordinària de l'IES. Fins i tot les escoles d'adults aconsegueixen atreure menys alumnat jove per titular-se que la mitjana estatal. L'abandonament escolar precoç que estem analitzant té una base sòlida en generacions escolars en les quals com a mínim la tercera part de l'alumnat surt del final de l'ESO amb una alta probabilitat de no tornar a connectar amb cap estudi.

10. UN APUNT SOBRE LES SITUACIONS AL FINAL DE L'ESO I L'ABANDONAMENT

El comentari sobre les incidències en el recorregut escolar i el resultat final del pas per l'escola obligatòria ens porta a fer una curta reflexió sobre algunes de les possibles situacions en les quals es troben els nois i noies adolescents quan s'acaba la seva escola obligatòria. De la seva actitud envers el fet d'aprendre, la funcionalitat i el valor dels estudis, els malestars o benestars envers la seva persona, en canvi, depèn una part d'allò que es proposin fer els anys següents.

Al final del seu pas per l'escola voldríem trobar-nos amb un o una jove que accedeix a l'activitat laboral, com a pràctica dominant o en alternança a l'estudi; que obté de les seves activitats recursos

[5] Els cursos posteriors es van passar a anomenar programes de formació professional inicial (PFPI) o noms similars. Posteriorment tot ha quedat alterat pels canvis de la LOMQE i la introducció de la divisió de l'alumnat a partir de tercer per fracàs acadèmic i el seu pas a fer formació professional inicial.

econòmics així com un grau suficient de satisfacció com per identificar-se positivament amb les seves pràctiques diàries; que, alhora, es troba suficientment insatisfet com per continuar la seva formació i la recerca, pràctica i teòrica, d'una millora en la seva qualificació professional; havent-se derivat de tot el procés una identitat personal i social moderadament estable.

L'escolarització comporta una història individual, particular, un recorregut marcat per acords i desacords, esdeveniments feliços i infeliços. Ja hem parlat d'èxit i de fracàs en termes de procés i hem de recalcar que aquest es dóna en el si d'un subjecte, impactant sobre el que és i serà com a persona. Un procés que es dóna en un itinerari educatiu i personal, que alhora va creant una relació personal amb el saber i l'aprendre.

Amb 16, 17, 18 anys els nois i noies arriben a la fi de la seva escolarització obligatòria i continuar formant-se o no depèn, entre altres variables, de com acaba el seu pas inevitable per l'escola. Ells i elles es posicionen, de manera canviant, al voltant de dos eixos: el que va des de voler treballar a imaginar-se amb possessió d'un títol universitari (eix del futur, immediat o allunyat) i el que recorre el seu itinerari a l'escola i el fa sentir-se bé o malament en un escenari dominat per l'aprenentatge (eix escolar).

Majoritàriament, l'abandonament escolar precoç se situa en el quadrant definit per una història diversa però complicada en l'eix escolar i el desig de futur concentrat en una demanda ambigua i un imaginari personal basat a treballar. Serà la suma de l'itinerari educatiu singular que ha comportat el pas per l'escola i els condicionants d'entorn (dels quals parlem en un altre apartat) els que cristal·litzaran aquest posicionament vital del jove d'abandó o de continuïtat formativa.

De manera global i esquemàtica, podem afirmar que els adolescents, quan arriba el seu final de l'escola obligatòria, se situen en quatre mons educatius i vitals, determinats en gran mesura per l'abandonament precoç:

1. En un pol, se situen els «excel·lents». Representen un perfil de nois i noies (més aquestes últimes) d'adolescents estudiosos, amb bons resultats acadèmics, majoritàriament de famílies de classes mitjanes, predomini d'orígens autòctons i imaginaris personals situats en l'obtenció de títols universitaris, de formació superior. Només en casos de crisi vital significativa apareixerà l'abandonament.

2. En el pol oposat hi ha els adolescents amb vides dominades per una acumulació de tensions. En la seva història escolar té una forta presència el conflicte (són repetidors en escoles en les quals és molt present la repetició). Se senten estudiants desmotivats o resignats (alguns d'ells, incompetents per estudiar). No perceben altre horitzó vital que treballar del que sigui. La seva autoconcepció està plena de vivències contradictòries. Són els que conformen el grup majoritari de l'abandonament.

3. Existeix un grup més heterogeni conformat per nois i noies que han viscut una història escolar amb dificultats, però, al final, han aconseguit recuperar-se, titular-se per vies diferents. Acaben amb ambigüitats i contradiccions envers els estudis però passaran o no a l'abandonament en funció dels suports que trobin. Formen part del grup en el qual possibilitar l'acompanyament significa garantir que arribaran a un grau superior de coneixements.

4. Un darrer grup està conformat per estudiants amb una escolarització sense gaires dificultats que, en acabar l'ESO, no es plantegen tant el que volen fer com el que podran fer. La continuació té a veure amb una valoració personal sobre què serà realista pensar fer tenint en compte el seu context familiar i social. L'abandonament serà, en tot cas, el resultat del descobriment realista de l'absència d'expectatives (familiars, de l'entorn, del grup social de pertinença).

Quants nois i noies se situen a cada grup depèn de moltes variables, des de l'extracció social familiar a les característiques de les escoles del territori, passant per la dinàmica escola-feina de cada període econòmic.

11. ELS CONDICIONANTS D'ABANDONAMENT PRECOÇ QUE CAL ESTUDIAR I MODIFICAR

L'abandonament precoç és, en primer lloc, com hem destacat, el resultat educatiu, formatiu, d'una història personal i escolar que condueix a una situació, un estat vital, en el qual han desaparegut els dinamismes per continuar aprenent, anar a l'escola, saber més o tenir un títol superior al de l'escolarització obligatòria.

Igualment, però, també és una situació condicionada per una sèrie de variables de context (característiques de l'entorn, condicionants familiars, estils de vida joves, mercat laboral, etc.) que determinen les possibilitats de tenir un futur diferent, començant per poder imaginar-se a si mateixos en un futur de més formació.

Es podrien definir quatre grans grups de variables amb un influx (desigual i en interrelació) directe sobre el dinamisme formatiu del jove que arriba a la fi de la seva escolarització obligatòria i ha de pensar (a estones i de manera confusa) què fer amb la seva vida, si més no des del punt de vista dels coneixements i els títols.

a) Els condicionants territorials o geogràfics (sempre situats en una societat global i interconnectada). Tenen molt a veure amb la distribució de la població adolescent i jove, amb les possibilitats de tenir un estil de vida jove o un altre, amb les pressions de conformitat i la conformació de modes. Conformen imaginaris envers els estudis i la feina a partir de les relacions del dia a dia i de les possibilitats de mobilitat geogràfica i social. En el cas de les Illes la diversitat de municipis i la mateixa condició insular és possible que tingui les seves influències singulars.

b) Els recursos formatius i les possibilitats d'accedir-hi. Estudiar després de l'ESO depèn en primer lloc de què és allò que pots estudiar; és a dir, de l'oferta de formació postobligatòria, la seva diversificació i les condicions d'accés (del desplaçament a les beques). També esdevé clau l'existència d'espais formatius (PFI, escola d'adults, recursos d'orientació i acompanyament) per fer possible el retorn de l'alumnat que surt del sistema (titulat o no) havent construït una greu incompatibilitat amb l'escola i els aprenentatges.

c) Els factors «dinamitzadors» o «dissuasius» de vides joves no escolars. Dit d'una altra manera, factors que estimulen o dissuadeixen el jove a deixar de dedicar-se a estudiar i aprendre. La major part de les reflexions al voltant de l'abandonament sempre parlen del mercat laboral i relacionen la seva pujada o baixada a les possibilitats joves d'ocupar-se. En el cas de les Illes l'elevada taxa d'abandonament es relaciona, per exemple, amb el singular mercat laboral del sector serveis i la seva ocupabilitat amb un nivell formatiu baix.

   Tanmateix, fer una associació tan directa entre feina i abandó és sovint producte d'una gran simplificació. D'una banda, el mercat laboral no exigeix més formació i facilita l'abandó, però, alhora, ells i elles poden comprovar que els joves amb més titulació tenen unes condicions laborals amb similar explotació a la seva (saber idiomes, per exemple, no millora el sou). Igualment, una vegada desapareguda la construcció de la identitat juvenil al voltant de la feina i cobrat un pes especial la construcció al voltant del consum, tenir diners ni que sigui per ser feliç una estona a la setmana pot passar a ser un objectiu prioritari que només es pot tenir treballant del que sigui.

   Les disponibilitats d'ocupació, tot i ser precària, poden dissuadir de continuar formant-se els que ja no volen més escola, volen «treballar». Alhora, la poca relació entre formació i ocupació desincentiva fer nous esforços. Però, també, les necessitats de diners per ser i ser jove consumint alteren les prioritats vitals en aquesta fase de la seva vida.

d) Estudiar més o no, formar-se més o no, depèn d'un conjunt significatiu de realitats familiars.

   - La primera té a veure amb la situació social (els orígens, les pertinences). En el cas que ens ocupa, el fort pes dels processos migratoris i les lògiques de grups familiars i de classe social que es conformen. Aquests orígens i aquestes lògiques familiars condicionen el lloc social al qual es pot accedir (el lloc al qual el jove descobreix que pot accedir estudiï o no). També influeixen els components de com l'adolescent ha d'imaginar el seu futur (en contradicció sovint amb el que descobreix cada dia entre els companys). D'aquesta lògica social de la família també en surt bona part dels valors i les interpretacions atribuïdes al fet d'estudiar, a l'escola i a l'adquisició de coneixements (què valoren, què esperen de l'escola, quina és la seva funcionalitat en les transicions al món adult).[6]

   - El temps vital destinat a estudiar està profanament relacionat amb el nivell d'estudis dels progenitors. Com més alt és el nivell, més probabilitat hi ha de seguir formant-se després dels estudis obligatoris. Entre les variables que s'han trobat com a especialment relacionades amb tenir menys probabilitats d'un abandonament precoç hi ha el fet que la mare tingui estudis superiors o universitaris,[7] tot i que aquesta possibilitat d'influència queda molt depenent d'altres. Balears té una situació de futur força positiva envers aquesta dada, ja que un 46,7% de les dones entre 30 i 34 anys havien arribat a aquesta condició universitària (amb un gran desfasament envers els homes: tan sols el 24%) i poden ser un factor positiu d'influència.[8]

[6] Vegeu una anàlisi més acurada en el requadre sobre escola i migracions.
[7] SEIE 2015, pàg. 57.
[8] SEIE 2015, pàg. 64.

- Però no podem oblidar la pobresa econòmica de les famílies. Especialment ara que els nois i noies de la generació recessió[9] arriben a l'adolescència després d'infàncies sotmeses a una greu pobresa monetària i a fortes retallades a l'escola i en els sistemes d'atenció. Estudiar més és possible si les aportacions econòmiques dels fills no són imprescindibles i si les estratègies de supervivència no passen per incorporar-se de qualsevol manera al mercat, si després de l'escola no ve la necessitat de buscar-se la vida.

12. ALGUNS SUGGERIMENTS MÉS PER PLANIFICAR COM REDUIR L'ABANDONAMENT

Qualsevol proposta per millorar el balanç que suposa per a l'alumne adolescent, jove, haver passat per l'escola necessita començar per disposar de dades útils. Poder influir al llarg de l'escolarització comporta disposar de dades de procés i de balanç. Conèixer els moments de l'escolarització que han esdevingut crítics, en positiu i en negatiu, per a cada alumne i tenir una visió general dels recorreguts significatius. Conèixer com es van distribuint, endarrerint i perdent els efectius de cada generació des que trepitgen l'escola fins que acaba l'obligació legal de romandre-hi. Tenim fotos fixes que es refereixen a alguna de les variables que descriuen i condicionen el final, però desconeixem les dinàmiques que han conduït als diferents resultats.

Les dades han d'estar referides al territori (ciutat, comarca), associades d'alguna manera a l'univers social en el qual es desenvolupen les diverses adolescències i les seves cultures vitals joves.

Com que es tracta d'abandons, que passen o no a ser ruptures en funció del grau de connexió amb els recursos hipotèticament existents al territori, la clau rau a garantir que no desapareixen de l'institut sense una referència adulta positiva amb algun recurs local a la qual recorreran quan es replantegin les decisions formatives i laborals.

L'actuació principal és disposar de programes d'acompanyament en les transicions. Aquestes propostes interrelacionen serveis socials, serveis de joventut, serveis d'orientació, serveis d'accés a l'ocupació. Són coneguts als IES per tot l'alumnat abans de donar per acabada l'ESO, de manera que saben a qui adreçar-se quan, entrats en el període de no fer res, volen aclarir-se treballant o formant-se. Aquest tipus de programa d'acompanyament en les transicions ha de tenir característiques de servei local i ha de planificar el seguiment de cadascuna de les generacions que acaben l'ESO, si més no al llarg de dos anys.[10]

Com hem indicat, l'abandonament precoç no és una simple qüestió escolar o laboral. Es produeix en diferents moments de cruïlla vital, en els quals diferents condicionants fan que es trenqui el desig de saber més, es mantingui la necessitat d'estar més format, deixi de tenir sentit preparar-se per un futur que es percep com a negat. Els recursos per obtenir títols perduts, tornar a estar

[9] UNICEF (2015). Los niños de la recesión. Florència: Report Card n.o 12 de Innocenti.
[10] Referències d'aquest tipus es poden trobar als programes de suport de la Diputació de Barcelona agrupats sota el títol "Acompanyament en les transicions". I un exemple municipal, al programa "Ser jove després de l'ESO" de l'Ajuntament de Terrassa.

inscrit en un nova formació, accedir a les formacions professionals, etc. han d'estar pensats en clau d'acompanyament, dissenyats de manera flexible, amb possibilitats d'accés en diferents moments de l'any i no a partir de calendaris de curs rígids.[11]

L'ALUMNAT I ELS PROCESSOS MIGRATORIS

Quan es parla de la complexitat del resultats escolars, de les diferències d'èxit, entra normalment en escena la realitat d'alumne que ha viscut, ell o la seva família, un procés migratori. Sovint se simplifica i es parla només d'alumnat immigrant, de quants immigrants hi ha a cada classe o escola.

S'ha d'anar amb compte en la utilització d'aquestes variables, perquè, sent els resultats escolars força diferents quan aquesta realitat té una presència alta, s'arriba fàcilment a la conclusió que els alumnes amb famílies d'origen migrant són un llast del sistema, que no té sentit plantejar-se que arribin a nivells de qualificació acadèmica similars, que és esperable que abandonin abans. Primer de tot convé tenir present que es tracta d'un concepte de difícil definició per ser usat en el context educatiu (nascut fora?, de progenitors nascuts fora?, nascut aquí però d'una altra nacionalitat?, migrat en la primera infància?, o en l'adolescència?).

Allò que parlant d'abandonament precoç és significatiu i necessari de considerar és com es configura l'univers familiar, l'univers infantil i l'univers educatiu quan l'alumnat ha viscut un procés migratori, o la seva família hi ha estat immersa. Són aquests universos els que, com hem assenyalat parlant dels condicionants de l'abandó, poden acabar determinant el recorregut escolar, els seus èxits i les seves propostes de futur, començant per les possibilitats reals d'arribar a formar part de la societat. Als components que els processos migratoris han afegit a la història escolar, hi hem de sumar les contradiccions d'arribar a l'adolescència sense saber a quin món pertanys, amb moltes contradiccions sobre el que significa seguir estudiant i amb poques possibilitats materials de fer-ho.

A les estadístiques de les Illes es fa servir el concepte d'alumne amb nacionalitat estrangera, tenint en compte que darrere la paraula existeixen moltes més situacions migratòries. Aquesta dada, però, no reflecteix les migracions des de la resta d'Espanya ni les que es donen entre illes, totes aquestes amb potencialitat per provocar dificultats i trencaments en les històries escolars.

La xifra d'alumnat «estranger» a les Illes se situa en els darrers cursos al voltant del 17%, amb variacions al llarg de l'última dècada sobre els països d'origen. Tanmateix, és important destacar que aquesta és una xifra resultant d'extrems, de distribucions gens homogènies entre barris i entre escoles.

Els condicionants derivats d'entorns familiars migratoris fan augmentar la proporció de joves que abandonen precoçment l'escolarització. No disposem de dades creuades de Balears, però un estudi recent de Catalunya,[12] que pot servir en part de referència, demostra que el nombre

[11] Vegeu un exemple a: Funes, J. (2015). «El relat educatiu d'una escola singular. El Llindar». Barcelona: Fundació El Llindar.
[12] «Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015». Generalitat de Catalunya. Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania.

de no graduats en ESO és del 10% entre els que tenen nacionalitat espanyola, es duplica entre els que han vingut des d'altres països de la UE, es triplica per als vinguts del Magrib i es quadruplica per a la resta de migrants africans.

L'ENQUESTA DE POBLACIÓ ACTIVA I LES ALTRES DADES

L'EPA és una enquesta trimestral feta per l'Institut Nacional d'Estadística. La unitat d'anàlisi són els habitatges, amb una mostra inicial d'unes 65.000 famílies al trimestre, que equivalen aproximadament a 180.000 persones. L'enquesta permet obtenir tant dades nacionals com desagregats per comunitats autònomes i fins i tot per províncies. No obstant això, pel fet de ser una enquesta per mostreig els resultats desagregats han d'interpretar-se amb cautela, atès que els derivats de grandàries mostrals petites estan afectats per greus errors de mostreig.

L'abandó primerenc de l'educació i la formació és un indicador que defineix les persones que tenen entre 18 i 24 anys, que han abandonat els estudis en acabar l'etapa obligatòria o amb anterioritat i que no han fet cap curs de formació reglada o no reglada durant les quatre setmanes immediatament anteriors a l'enquesta.[13]

Hem d'advertir també que les dades sobre abandonament escolar, habitualment, no provenen del sistema educatiu, no resulten de l'anàlisi i comparació del seus registres. Són dades elaborades pel Ministerio de Educación a partir de l'Enquesta de Població Activa i cal anar en compte quan es comparen amb dades que provenen dels sistema escolar. La dada d'abandonament ens indica (amb les incerteses d'una enquesta) quants joves declaren no estar estudiant res i no haver estudiat res en acabar l'ESO.

[13] Vegeu: <http://blog.educalab.es/inee/2014/02/19/la-epa-y-el-indicador-educativo-abandono-temprano-de-la-educacion-y-la-formacion/>.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD). Estadísticas de la educación (2015). *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la EPA*.
MECD (2015). Sistema estatal de indicadores de la educación (SEIE).
MECD (2015). Anuario estadístico, «Las cifras de la educación en España».

Per a les dades de les Illes hem fet servir les de IBESTAT: <http://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/societat/educacio/ensenyament-no-universitari>.

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

El sistema educatiu no universitari a les Illes Balears en xifres (2016)

Belén Pascual

RESUM

A les Illes Balears es mantenen tendències d'escolarització i resultats educatius que, en un context socioeconòmic complex, ens donen visibilitat a les estadístiques estatals situant-nos enfora de les mitjanes. Les taxes d'idoneïtat, els nivells de repetició de curs i graduació als estudis obligatoris o els nivells d'escolarització, continuació i graduació als estudis postobligatoris són algunes de les variables que ens indiquen unes dinàmiques i resultats que ens diferencien d'altres comunitats autònomes i ens fan més vulnerables educativament i socialment. El sentit d'un informe com aquest és sintetitzar les principals variables que, per altra banda, són elements que poden condicionar la millora, l'estancament o el retrocés del nostre sistema educatiu.

RESUMEN

En las Islas Baleares se mantienen tendencias de escolarización y resultados educativos que, en un contexto socioeconómico complejo, nos dan visibilidad en las estadísticas estatales situándonos fuera de las medias. Las tasas de idoneidad, los niveles de repetición de curso y graduación en los estudios obligatorios, o los niveles de escolarización, continuidad y graduación en los estudios postobligatorios son algunas de las variables que indican unas dinámicas y resultados que nos diferencian de otras comunidades autónomas, haciéndonos más vulnerables educativa y socialmente. El sentido de un informe como este es sintetizar las principales variables que, por otra parte, son elementos que pueden condicionar la mejora, el estancamiento o el retroceso de nuestro sistema educativo.

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

Fent una lectura evolutiva de les estadístiques dels darrers anys fins al curs 2015-16, comprovem una tendència a l'estabilització de l'escolarització a tots els ensenyaments. Al curs 2015-16, d'acord amb les darreres dades facilitades pel MEC, es comptabilitza un total de 206.221 alumnes, dels quals 10.278 han cursat ensenyaments d'adults i 19.097 ensenyaments de règim especial (vegeu els quadres 1, 2 i 3).

Als estudis de règim general la matrícula assoleix un total de 176.846 estudiants, 921 menys que al curs 2014-15, el que suposa un descens del 0,5%. En línies generals no es dóna cap variació destacable menys en el cas dels cicles formatius de grau superior a distància, amb un increment del 15% de la matrícula; per tant, 114 estudiants més. Per altra banda, el desplaçament de la matrícula dels programes de qualificació professional inicial als programes de formació professional bàsica mostren un increment notable de la matrícula. Si als PQPI els alumnes eren entre 700 i 800, en la formació bàsica arriben a estar matriculats 1.719 estudiants (vegeu el quadre 1).

La matrícula als ensenyaments de règim general en centres públics és un dels més baixos del conjunt de l'Estat, situant-se a prop de Catalunya i de la Comunitat Valenciana (IACSE, 2014). La matrícula a l'escola privada en els ensenyaments obligatoris i el batxillerat continua sent molt superior a la mitjana estatal. L'escola pública continua concentrant la major part de l'alumnat dels

ensenyaments d'educació infantil i formació professional. L'alumnat matriculat als centres públics representa un 64% del total (un 67,8% en l'àmbit estatal), sent la formació professional on més es concentra aquesta matrícula. Els cicles formatius de grau mitjà i superior representen el 83,7% i el 83,9% de la matrícula, 8 i 9 punts més que la mitjana estatal (vegeu el quadre 4).

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

	CURS 2015-16			CURS 2014-15			variació interanual
	Total	Públics	Privats	Total	Públics	Privats	
TOTAL	176846	113227	63619	177767	114381	63386	-0,5
Educ. infantil - primer cicle	5763	3416	2347	6198	3842	2356	-7,0
Educ. infantil - segon cicle	32209	20162	12047	33123	20832	12291	-2,8
Educ. primària	68749	42426	26323	69004	42901	26103	-0,4
Educació especial	653	227	426	637	212	425	2,5
ESO	43010	26256	16754	42474	25808	16666	1,3
Batxillerat (1)	11899	8394	3505	11801	8315	3486	0,8
Batxillerat a distància	689	689	0	774	774	0	-11,0
C.F. FP bàsica	1719	1439	280	982	816	166	75,1
C.F. FP grau mitjà (1)	6424	5272	1152	6384	5343	1041	0,6
C.F. FP grau superior (1)	4012	3338	674	4043	3434	609	-0,8
C.F. FP grau mitjà a distancia	746	746	0	748	748	0	-0,3
C.F. FP grau superior a distància	848	848	0	734	734	0	15,5
Programes de qualificació professional Inicial (2)	0	0	0	723	581	142	-100,0
Altres programes formatius	125	14	111	142	41	101	-12,0

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

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

Quadre 2. Alumnat matriculat en ensenyaments de règim especial per titularitat i ensenyament. Curs 2015-16

	Total	Centres públics	Centres privats
Total ensenyaments règim especial	19097	18667	430
Total ensenyaments d'arts plàstiques i disseny	269	269	0
Cicles formatius d'Arts Plàstiques i Disseny - grau mitjà	82	82	0
Cicles formatius d'Arts Plàstiques i Disseny - grau superior	187	187	0

	Total	Centres públics	Centres privats
Total EE de música	1699	1324	375
EE. elementals de música	1019	644	375
EE. professionals de música	545	545	0
EE. superiors de música - LOE	135	135	0
Total EE de dansa	280	225	55
EE. elementals de dansa	171	136	35
EE. professionals de dansa	109	89	20
EE. d'Art Dramàtic - LOE	71	71	0
Total EE idiomes	16463	16463	0
Nivell bàsic	6016	6016	0
Nivell intermedi	5125	5125	0
Nivell avançat	3373	3373	0
Nivell C1	710	710	0
Nivell C2	183	183	0
Nivell bàsic a distància	372	372	0
Nivell intermedi a distància	684	684	0
Total EE esportius	315	315	0
Ensenyaments esportius - grau mitjà	315	315	0

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

Quadre 3. Alumnat matriculat en educació d'adults per titularitat i ensenyament. Curs 2015-16

	Total	Centres públics	Centres privats
Ensenyaments de caràcter formal	4963	4924	39
Total educació secundària per a persones adultes (presencial)	3502	3463	39
Preparació proves lliures per a títol de graduat ESO	10	10	0
Accés a la universitat per a majors de 25 anys	643	643	0
Preparació proves d'accés cicles grau mitjà	23	23	0
Preparació proves d'accés cicles grau superior	785	785	0
Ensenyaments de caràcter no formal	5315	5315	0
Llengua castellana per a immigrants	1581	1581	0
Llengua catalana	1045	1045	0
Altres ensenyaments de caràcter no formal	2689	2689	0

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

Quadre 4. Alumnat matriculat a centres públics. Curs 2015-16

	Illes Balears	Total estatal
TOTAL	64	67,8
Primer cicle - educ. infantil	59,3	51,4
Segon cicle - educ. infantil	62,6	67,7
Educ. primària	61,7	67,7
ESO	61	65,6
Batxillerat	72,2	76,2
CF formació bàsica	83,7	77,3
CFGM	83,9	75,4
CFGS	86,1	77,2
PQPI	.	54,1

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

Juntament amb la Rioja, a les Illes Balears és on hi ha una major concentració d'alumnat estranger en el conjunt de centres escolars que imparteixen estudis de règim general (IAQSE, 2014). Tot i així, des del curs 2011-12 el percentatge ha passat del 14,7% al 13,2% (vegeu el quadre 5). Per altra banda, continua la tendència a la matriculació de l'alumnat estranger als centres públics. Es comptabilitza un total de 25.165 alumnes estrangers, un 13,2% del total dels alumnes (8,4% és el percentatge estatal), dels quals 19.519 estan matriculats a centres públics (un 15,8% dels alumnes) i 5.646 a centres privats (un 8,7% dels alumnes) (vegeu el quadre 6).

Quadre 5. Percentatge d'alumnat estranger als ensenyaments de règim general

	Curs 2015-16	Curs 2014-15	Curs 2013-14	Curs 2012-13	Curs 2011-12	Curs 2004-05
Estatal	8,4	8,6	8,8	9,1	9,5	6,5
Illes Balears	13,2	14,1	14,4	14,6	14,7	11,1

Quadre 6. Evolució de la matriculació d'alumnat estranger als ensenyaments de règim general

Total centres		
Estatal	8,4	715846
Illes Balears	13,2	25165
Centres públics		
Estatal	10	581663
Illes Balears	15,8	19519
Centres privats		
Estatal	5,1	134183
Illes Balears	8,7	5646

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

Continuant amb la tendència d'anys anteriors, les taxes d'escolarització als ensenyaments no obligatoris són més baixes que les estatals. La taxa bruta d'escolarització de primer cicle d'educació infantil a les Balears continua sent inferior a l'estatal. Es manté la tendència a la baixa escolarització dels nins en aquesta franja d'edat (0-3). Pel que fa a l'edat dels 2 anys, la taxa neta a Balears el curs 2013-14 és de 35,4%, més de 16 punts inferior a l'estatal, tot i que triplica la taxa autonòmica de fa deu anys.

El nombre mitjà d'anys d'escolarització dels infants de 0 a 5 anys a les Balears continua sense superar els 3,5 anys, mantenint-se per tant el conjunt de comunitats autònomes més desavantatjades en aquest sentit, juntament amb Canàries, Ceuta, Melilla, Navarra, Extremadura, Astúries, Múrcia i Castella i Lleó (vegeu el quadre 7).

Quadre 7. Taxes netes d'escolarització i nombre mitjà d'anys d'escolaritat a Educació Infantil

	Taxa neta als 2 anys [1]			Nombre mitjà d'anys d'escolaritat a educació infantil		
	2003-04	2008-09	2013-14	2003-04	2008-09	2013-14
TOTAL	**24,8**	**41,5**	**52,1**	**3,4**	**3,7**	**3,9**
Balears (Illes)	10,8	19,1	35,4	3,2	3,2	3,5

[1] S'inclou l'alumnat d'educació infantil i el d'educació especial d'aquesta edat escolaritzat en centres i unitats específiques d'e. especial.

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016

Pel que fa a les taxes netes entre els 0 i els 2 anys, estam més de deu punts per davall les taxes estatals. La taxa als 0, 1 i 2 anys és del 6,8, 24,4 i 35,4, respectivament (3, 10 i 12 punts inferiors a les estatals). La major part de la matrícula, un 69,8%, es dóna a centres públics (vegeu quadre 8).

Quadre 8. Taxes netes d'escolaritat als 0, 1 i 2 anys i distribució percentual de l'alumnat d'aquestes edats segons la titularitat del centre [1]

	Taxa neta d'escolaritat			% Alumnat de primer cicle		
	0-2 anys	0 anys	1 any	2 anys	Centres públics	Centres privats
TOTAL	**32,8**	**10,0**	**34,1**	**52,1**	**51,6**	**48,4**
Balears (Illes)	22,6	6,8	24,4	35,4	69,8	30,2

[1] En centres autoritzats per l'administració educativa. Comprèn educ. infantil i educ. especial d'aquestes edats.

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016

L'esperança de vida escolar, entesa com el nombre total d'anys que un infant podria passar dins el sistema educatiu,[1] ha anat incrementant-se en els darrers anys a Espanya pel que fa als ensenyaments no universitaris, i en major mesura al conjunt de l'Estat que a les Balears. Tot i la millora en el període entre 2008 i 2014 i una equiparació entre homes i dones al curs 2013-14, aquesta variable

[1] En el supòsit que la probabilitat que sigui matriculat a l'escola a una determinada edat coincideixi amb les taxes de matrícula efectives corresponents a aquest grup d'edat.

sempre es manté sota la mitjana estatal. La situació s'agreuja en l'ensenyament universitari, atès que la taxa no assoleix ni la meitat de la taxa estatal (vegeu el quadre 9).

Quadre 9. Esperança de vida escolar en el sistema educatiu als 6 anys (1)

	Total		E. no universitària		E. universitària	
Total	2008-09	2013-14	2008-09	2013-14	2008-09	2013-14
Estatal	**16,0**	**17,4**	**13,4**	**14,4**	**2,5**	**3,0**
Illes Balears	13,8	15,0	11,2	13,6	2,5	1,3
Homes						
Estatal	**15,5**	**17,1**	**12,9**	**14,4**	**2,5**	**2,7**
Illes Balears	13,4	14,7	10,9	13,6	2,5	1,1
Dones						
Estatal	**16,5**	**17,7**	**14,0**	**14,4**	**2,5**	**3,4**
Illes Balears	14,2	15,2	11,6	13,6	2,5	1,6

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016

Pel que fa a les taxes netes d'escolarització als ensenyaments de secundària no obligatòria, continua l'augment progressiu a tot l'Estat, però no al mateix ritme en el cas de Balears. Les taxes autonòmiques segueixen sent més baixes que les estatals als 16, 17 i 18 anys, especialment als 18 anys, que és 25 punts més baixa que la mitjana estatal. Concretament, la taxa als 16 anys a les Illes Balears al curs 2013-14 és de 85,5, inferior a les dels cursos anteriors (al curs 2011-12 era del 87,5 i al curs 2012-13, del 86,6) (vegeu el quadre 10).

Quadre 10. Taxes netes d'escolarització en edats postobligatòries en el sistema educatiu i formatiu (1)

	16 anys		17 anys		18 anys	
Total	2008-09	2013-14	2008-09	2013-14	2008-09	2013-14
Estatal	**91,5**	**96,6**	**80,6**	**90,1**	**68,3**	**79,9**
Illes Balears	85,1	85,5	70,2	79,2	48,4	55,7
Homes						
Estatal	**89,5**	**96,2**	**76,5**	**88,9**	**63,2**	**78,2**
Illes Balears	84,6	85,2	66,9	77,3	46,0	56,3
Dones						
Estatal	**93,6**	**97,0**	**85,0**	**91,3**	**73,7**	**81,7**
Illes Balears	85,6	85,9	73,8	81,3	50,8	55,1

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016

La taxa d'idoneïtat és el percentatge d'alumnat que es troba matriculat en el curs que teòricament correspon a la seva edat. Aquesta taxa als 12 anys (alumnat que està matriculat a primer d'ESO) també

ens indica el percentatge d'estudiants d'aquesta edat que ha completat l'educació primària. Les dades del curs 2013-14 mostren una clara tendència a taxes més baixes a les Balears i un increment de la distància amb les taxes estatals a mesura que s'incrementa l'edat. Als 8 anys la taxa és 1,5 punts inferior a l'estatal, 3,5 punts als 9 anys i així successivament fins a arribar als 16 anys que és més de 6 punts més baixa (8 en el cas dels homes). La situació dels homes és encara més desfavorable: si la taxa als 16 anys del homes és del 51,2%, en el cas de les dones és del 63,2% (vegeu el quadre 11).

Quadre 11. Taxes d'idoneïtat en les edats de 8, 10, 12, 14 i 15 anys per sexe

	8 anys		10 anys		12 anys		14 anys		15 anys	
	2003-04	2013-14	2003-04	2013-14	2003-04	2013-14	2003-04	2013-14	2003-04	2013-14
Total										
Estatal	**94,4**	**93,7**	**90,8**	**89,5**	**85,0**	**84,9**	**70,1**	**71,0**	**59,4**	**63,6**
Illes Balears	90,9	92,1	85,4	85,9	76,7	79,4	63,2	65,9	51,8	57,0
Homes										
Estatal	**93,4**	**92,9**	**89,3**	**88,2**	**82,1**	**82,7**	**64,3**	**67,0**	**53,0**	**59,0**
Illes Balears	89,4	91,2	82,9	83,9	72,4	76,2	57,1	61,0	45,7	51,2
Dones										
Estatal	**95,4**	**94,5**	**92,5**	**90,9**	**88,0**	**87,3**	**76,2**	**75,3**	**66,0**	**68,5**
Illes Balears	92,5	93,1	87,9	88,2	81,4	82,7	69,4	71,1	58,3	63,2

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016

La variable idoneïtat la podem explicar a partir del grau de repeticions de curs, i aquesta és molt significativa a les Balears. Un 5% de l'alumnat de segon de primària repeteix curs (un 6,5% al curs anterior), un 7% en els centres públics. A l'ensenyament concertat la repetició de curs generalment sol ser inferior. Entre nins i nines també trobem diferències: repeteix un 5,1% de les nines i un 6,7% dels nins (vegeu el quadre 12).

Quadre 12. Percentatge d'alumnat repetidor al darrer curs de cada cicle d'educació primària. Curs 2013-14

	SEGON CURS			QUART CURS			SISÈ CURS		
	TOTAL	Nins	Nines	TOTAL	Nins	Nines	TOTAL	Nins	Nines
TOTAL	**4,4**	**5,0**	**3,8**	**3,9**	**4,2**	**3,4**	**4,3**	**4,9**	**3,6**
Balears (Illes)	5,9	6,7	5,1	5,4	5,8	4,8	5,1	5,6	4,5
		Centres privats			Centres privats			Centres privats	
	Centres públics	Ens. concertada	Ens. no concertada	Centres públics	Ens. concertada	Ens. no concertada	Centres públics	Ens. concertada	Ens. no concertada
TOTAL	**5,4**	**2,5**	**0,7**	**4,5**	**2,8**	**0,6**	**4,7**	**3,7**	**1,1**
Balears (Illes)	7,0	4,5	0,2	6,1	4,5	0,5	5,6	4,8	0,2

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016

Aquesta tendència es manté als estudis d'ESO, tot i que la distància amb els percentatges estatals no supera els dos punts. És al primer curs d'ESO on trobem el nivell més alt de repeticions (gairebé el 14%) i més accentuat en el cas dels homes: un 16,3% dels estudiants homes a primer d'ESO repeteix curs (vegeu el quadre 13).

Quadre 13. Percentatge d'alumnat repetidor a ESO per sexe. Curs 2013-14

	PRIMER CURS			SEGON CURS			TERCER CURS			QUART CURS		
	Total	homes	dones	Total	homes	dones	Total	homes	dones	Total	homes	dones
TOTAL	**11,8**	**13,8**	**9,7**	**10,7**	**12,2**	**9,1**	**11,3**	**12,7**	**9,9**	**9,5**	**11,3**	**7,8**
Balears (Illes)	13,8	16,3	11,0	11,2	12,3	10,0	12,5	13,9	11,1	11,0	13,2	8,9

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016.

Les baixes taxes de graduació es mantenen tot i que amb una distància de les taxes estatals inferior a la de cursos anteriors. Al curs 2012-13, un 73% de l'alumnat matriculat a ESO (incloent els mòduls voluntaris i l'ensenyament d'adults) es va graduar, però només un 68,3% en el cas dels homes (vegeu els quadres 14 i 15).

Quadre 14. Distribució percentual de l'alumnat que surt d'ESO segons el resultat obtingut. Curs 2012-13

	% AMB TÍTOL DE GRADUAT EN SECUNDÀRIA			% SENSE TÍTOL DE GRADUAT EN SECUNDÀRIA		
	homes	dones	Total	homes	dones	dones
TOTAL	**77,6**	**72,9**	**82,4**	**22,4**	**27,1**	**17,6**
Balears (Illes)	73,8	68,3	79,5	26,2	31,7	20,5

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016

Les taxes de graduació als estudis postobligatoris són notablement més baixes que les estatals, quasi 14 punts menys al batxillerat i 3 punts als cicles formatius de grau mitjà. La taxa de graduació dels homes és del 33,2, 13 punts inferior a la taxa estatal però també 13 punts inferior a la taxa autonòmica corresponent a les dones. Tant les taxes estatals com autonòmiques mantenen un ritme d'ascens progressiu des del curs 2003-04 (vegeu el quadre 15).

Si bé als cicles formatius de grau mitjà les taxes de graduació són inferiors a les estatals, la distància no supera els 3 punts. És als cicles formatius de grau superior on trobem diferències molt més remarcables. De fet, com apuntàvem a l'anterior informe (Pascual, 2015), al conjunt de l'Estat les menors taxes de titulació en cicles formatius de grau superior les presenten Illes Balears (12,6%), Ceuta (15,2%), Extremadura (17,0%) i Melilla (18,0%) (MECD, 2015). Les taxes estatals dupliquen les autonòmiques en el grau superior, però, igual que al grau mitjà, malgrat siguin baixes, han anat incrementant-se als darrers anys (vegeu el quadre 15).

Quadre 15. Taxa bruta de població que es gradua en cada ensenyament/titulació. Curs 2012-13

	Graduat en ESO			Graduat en ESO		Batxillerat / COU			Tècnic / Tècnic auxiliar (2)			Tècnic superior / Tècnic especialista (3)		
				Mòduls voluntaris	Adults (1)									
	2003-04	2008-09	2012-13	2012-13		2003-04	2008-09	2012-13	2003-04	2008-09	2012-13	2003-04	2008-09	2012-13
AMBDÓS SEXES														
TOTAL	**71,3**	**73,0**	**75,4**	**3,7**	**13,2**	**45,2**	**45,4**	**53,4**	**16,3**	**17,3**	**21,7**	**17,0**	**17,4**	**24,0**
Balears (Illes)	65,8	64,2	65,5	3,9	8,2	33,8	33,0	39,7	12,8	14,4	18,6	8,1	9,1	12,3
HOMES														
TOTAL	**63,9**	**67,1**	**70,5**	**4,9**	**14,8**	**36,9**	**38,1**	**46,9**	**15,2**	**16,0**	**21,2**	**15,3**	**15,3**	**21,9**
Balears (Illes)	58,5	56,9	59,3	5,1	8,6	26,8	27,1	33,2	12,1	12,8	17,8	7,3	8,3	11,2
DONES														
TOTAL	**79,1**	**79,4**	**80,6**	**2,4**	**11,6**	**53,9**	**53,1**	**60,3**	**17,5**	**18,6**	**22,2**	**18,9**	**19,6**	**26,3**
Balears (Illes)	73,4	71,7	72,2	2,7	7,9	41,1	39,3	46,4	13,5	16,2	19,4	8,8	9,8	13,5

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016

L'indicador d'abandonament educatiu es mesura a partir del percentatge de joves entre 18 i 24 anys que, no havent completat els estudis de secundària de segona etapa, tampoc segueixen cap tipus d'educació-formació. És en aquest indicador on trobem, en concordança amb les baixes taxes d'escolarització i graduació en secundària, una situació molt deficitària a les Balears, amb la taxa més alta de tot l'Estat. Tot i el lleuger canvi d'aquesta tendència, la taxa autonòmica continua molt per davall l'estatal: a Balears l'abandonament és 11 punts superior a la mitjana estatal i qui es troba en situació de major vulnerabilitat són els estudiants homes: la taxa autonòmica dels homes és 11 punts superior a la de les dones (vegeu el quadre 16).

Quadre 16. Percentatge de persones de 18 a 24 anys que no han completat el nivell d'ensenyament secundari de segona etapa i no segueix cap tipus d'educació-formació, per sexe

	TOTAL			HOMES			DONES		
	2004	2009	2014	2004	2009	2014	2004	2009	2014
Estatal	**32,2**	**30,9**	**21,9**	**39,0**	**37,4**	**25,6**	**25,0**	**24,1**	**18,1**
Illes Balears	42,2	40,3	32,1	50,5	45,9	37,6	33,3	34,3	26,2

NOTA: calculat amb la metodologia establerta per Eurostat basant-se en mitjanes anuals de dades trimestrals.
Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

D'acord amb l'alt nivell d'abandonament, el nivell formatiu de la població de 20 a 24 anys que ha assolit els estudis secundaris de segona etapa al 2014 és molt deficitari. Només un 54,5% dels joves ha assolit aquest nivell d'estudis (0,6 punts menys que el curs anterior): 11,3 punts menys que al conjunt de l'Estat. La distància entre les dones i els homes s'ha ampliat exponencialment havent-hi 17,9 punts de diferència entre els dos grups (la taxa de les dones és del 63,4 i la dels homes 45,5). La taxa de les dones i dels homes ha augmentat 4,2 i 6,6 punts respectivament (vegeu el quadre 17).

Quadre 17. Nivell de formació de la població jove: percentatge de població de 20 a 24 anys que ha assolit almenys el nivell d'e. secundària de segona etapa

	TOTAL			HOMES			DONES		
	2004	2009	2014	2004	2009	2014	2004	2009	2014
Estatal	**61,1**	**60,3**	**65,8**	**54,1**	**53,0**	**60,4**	**68,5**	**67,8**	**71,4**
Illes Balears	51,6	47,3	54,5	40,9	41,3	45,5	62,6	53,4	63,4

NOTA: calculat amb la metodologia establerta per Eurostat basant-se en mitjanes anuals de dades trimestrals.
(1) Les dades s'han de prendre amb precaució, atès que les derivades de grandàries mostrals petites estan afectades per forts errors de mostreig. Resultats calculats a partir de les xifres de població de l'INE.

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016.

Els indicadors de fracàs i l'abandonament dels estudis postobligatoris poden relacionar-se directament amb els indicadors de context (CECS, 2013). A continuació farem una revisió d'alguns d'aquests indicadors vinculats a l'entorn laboral: taxes d'activitat, ocupació i atur.

Les taxes d'activitat a Balears superen les taxes estatals, principalment al segon i tercer trimestre, amb una distància de 8 i 9 punts respectivament. Al tercer trimestre de 2015, la taxa d'activitat (població en edat laboral amb disponibilitat per fer feina) a Balears és del 68,69 i en el cas dels homes del 74,40. Pel que fa als menors de 25 anys, les taxes també superen les estatals durant tot l'any, però el major increment es dóna sempre entre els mesos de juliol i setembre (tercer trimestre) amb una taxa que arriba al 53,15, distanciant-se de la taxa estatal en 12 punts. Els homes en el mateix trimestre arriben a tenir una taxa del 59,14 (vegeu el quadre 18).

Quadre 18. Taxes d'activitat per edat i sexe (dades trimestrals)

	TOTAL								
	2016T1	2015T4	2015T3	2015T2	2015T1	2014T4	2014T3	2014T2	2014T1
Total									
Estatal	**59,29**	**59,43**	**59,50**	**59,79**	**59,45**	**59,77**	**59,53**	**59,63**	**59,46**
Illes Balears	63,95	64,34	68,69	67,24	62,82	63,23	67,87	66,77	61,68
Homes									
Estatal	**65,25**	**65,37**	**65,90**	**65,84**	**65,66**	**65,95**	**66,02**	**65,86**	**65,48**
Illes Balears	69,84	69,20	74,40	71,69	68,35	69,26	73,74	72,59	67,61
Dones									
Estatal	**53,64**	**53,79**	**53,42**	**54,03**	**53,55**	**53,90**	**53,35**	**53,71**	**53,75**
Illes Balears	58,16	59,56	63,09	62,85	57,37	57,31	62,09	61,04	55,83

	Menors de 25 anys								
	2016T1	2015T4	2015T3	2015T2	2015T1	2014T4	2014T3	2014T2	2014T1
Total									
Estatal	**36,07**	**37,19**	**41,10**	**38,86**	**37,90**	**39,02**	**41,06**	**39,11**	**39,18**
Illes Balears	40,20	41,95	53,15	44,65	40,73	39,76	52,51	42,34	37,02
Homes									
Estatal	**38,28**	**39,32**	**42,83**	**40,26**	**40,04**	**40,36**	**43,26**	**41,26**	**41,06**
Illes Balears	46,86	47,12	59,14	45,41	39,83	44,63	57,14	42,89	41,05
Dones									
Estatal	**33,75**	**34,96**	**39,30**	**37,41**	**35,67**	**37,63**	**38,76**	**36,87**	**37,23**
Illes Balears	33,35	36,63	47,00	43,86	41,65	34,76	47,77	41,78	32,89

Font: INE. Encuesta de Población Activa.

D'acord amb la tendència iniciada al 2014, l'any 2015 les taxes d'atur són inferiors a les estatals: entre 6 i 8 punts al segon i tercer trimestre respectivament. La taxa d'atur de les dones al tercer trimestre baixa fins al 12,09%, 10 punts menys que la taxa estatal (vegeu el quadre 19).

L'atur entre els menors de 25 anys també ha baixat durant la temporada turística de 2015. A partir del segon semestre, com als anys anteriors, l'atur és 6 punts més baix, tot i que es manté la taxa del

43,22. Al tercer trimestre és de 31,86, 7 punts inferior a la taxa de l'any anterior i 15 punts inferior a la taxa estatal del mateix any (vegeu el quadre 19).

Quadre 19. Taxes d'atur per edat i sexe (dades trimestrals)

	TOTAL								
	2016T1	2015T4	2015T3	2015T2	2015T1	2014T4	2014T3	2014T2	2014T1
Total									
Estatal	**21,00**	**20,90**	**21,18**	**22,37**	**23,78**	**23,70**	**23,67**	**24,47**	**25,93**
Illes Balears	18,41	17,02	13,88	16,45	22,29	18,88	15,94	19,04	26,70
Homes									
Estatal	**19,45**	**19,49**	**19,90**	**20,96**	**22,74**	**22,80**	**22,53**	**23,70**	**25,37**
Illes Balears	18,58	17,28	15,43	15,30	21,65	19,92	17,55	20,55	27,97
Dones									
Estatal	**22,78**	**22,52**	**22,69**	**24,01**	**24,98**	**24,74**	**25,01**	**25,38**	**26,57**
Illes Balears	18,20	16,72	12,09	17,75	23,03	17,64	14,06	17,29	25,19

	Menors de 25 anys								
	2016T1	2015T4	2015T3	2015T2	2015T1	2014T4	2014T3	2014T2	2014T1
Total									
Estatal	**46,50**	**46,24**	**46,58**	**49,22**	**51,36**	**51,80**	**52,39**	**53,12**	**55,49**
Illes Balears	53,01	44,66	31,86	43,22	51,94	44,07	38,85	44,08	53,17
Homes									
Estatal	**45,66**	**45,39**	**46,65**	**50,04**	**52,56**	**51,57**	**52,33**	**53,78**	**56,04**
Illes Balears	55,09	52,26	36,90	44,84	56,62	47,10	38,71	38,67	48,73
Dones									
Estatal	**47,49**	**47,24**	**46,50**	**48,29**	**49,96**	**52,07**	**52,47**	**52,35**	**54,85**
Illes Balears	50,01	34,60	25,34	41,50	47,35	40,09	39,02	49,76	58,83

Font: INE. Encuesta de Población Activa.

El mercat laboral situa les Balears entre les set comunitats autònomes amb les taxes més baixes d'atur entre la població jove (MECD, 2015). Tot i així, la vulnerabilitat d'aquests joves actius és alta si mirem les taxes d'atur de la població activa general i comprovem que a més nivell educatiu menor nivell d'atur i major nivell d'ocupació. Les taxes més altes les tenen aquells que no han superat els estudis de secundària postobligatòria i les més baixes els que tenen titulacions superiors (vegeu els quadres 20 i 21).

El nivell educatiu de la població activa és inferior a la mitjana estatal, tot i la lleu millora dels darrers anys. L'any 2016 un 29,4% de la població activa de Balears (35,3% de les dones) té estudis universitaris, situant-se 8,6 punts per sota el percentatge estatal (vegeu el quadre 22).

Quadre 20. Taxes d'atur de la població de 25-64 anys, segons nivell de formació assolit, per sexe. Any 2014

	Total	Inferior a 2a etapa d'e. secundària	2a etapa d'educació secundària	Educació superior
Total				
Estatal	**22,4**	**31,4**	**21,6**	**13,8**
Illes Balears	18,2	23,5	16,4	12,1
Homes				
Estatal	**21,5**	**30,1**	**19,4**	**12,3**
Illes Balears	19,8	25,1	18,4	10,8
Dones				
Estatal	**23,4**	**33,3**	**24,1**	**15,2**
Illes Balears	16,3	21,0	14,3	13,1

'- Els resultats estan basats en mitjanes anuals de dades trimestrals.
'- Les dades s'han de prendre amb precaució, atès que les derivades de grandàries mostrals petites estan afectades per forts errors de mostreig.
Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016

Quadre 21. Taxes d'ocupació de la població de 25 a 64 anys, segons nivell de formació assolit, per edat i sexe. Any 2014.

	Total		Inferior a 2a etapa d'e. secundària		2a etapa d'educació secundària		Educació superior	
	25-64 anys	25-34 anys	25-64 anys	25-34 anys	25-64 anys	25-34 anys	25-64 anys	25-34 anys
Total								
Estatal	**62,7**	**65,3**	**49,4**	**55,1**	**65,9**	**65,2**	**77,2**	**73,7**
Illes Balears	68,6	70,7	59,3	63,8	73,6	74,6	79,7	76,2
Homes								
Estatal	**68,2**	**67,8**	**57,4**	**60,3**	**71,6**	**69,7**	**80,8**	**75,1**
Illes Balears	71,8	70,6	65,4	67,8	74,2	70,8	82,4	76,6
Dones								
Estatal	**57,1**	**62,7**	**40,7**	**47,9**	**60,1**	**60,6**	**74,0**	**72,6**
Illes Balears	65,3	70,9	52,2	57,5	72,9	78,9	77,5	76,0

'- Els resultats estan basats en mitjanes anuals de dades trimestrals.
'- Les dades s'han de prendre amb precaució, atès que les derivades de grandàries mostrals petites estan afectades per forts errors de mostreig.
Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016

A les Balears, la inversió per alumne és de 4.817 euros (centres públics i concertats) i de 5.623 si ens referim només a l'alumnat de centres públics. La despesa pública general per alumne (de centres públics i concertats) sol ser superior a la mitjana espanyola, 248 euros més l'any 2013 (103 menys que el curs anterior) (vegeu el quadre 23).

Pel que fa al nombre mitjà d'alumnes per professor, les dades mostren una situació favorable a tots els nivells educatius (vegeu el quadre 25).

Quadre 22. Distribució percentual de la població activa per nivell formatiu assolit. Dades estatals i de les Illes Balears

		Total		Homes		Dones	
		Estatal	Illes Balears	Estatal	Illes Balears	Estatal	Illes Balears
Total		100	100	100	100	100	100
Analfabets	2016	0,4	1,0	0,3	1,0	0,4	1,0
	2015	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
	2014	0,4	0,4	0,4	0,7	0,4	..
Estudis primaris incomplets	2016	1,4	1,4	1,7	1,2	1,1	1,7
	2015	1,4	1,6	1,6	2,1	1,2	1,1
	2014	1,6	1,5	1,8	1,8	1,5	1,1
Educació primària	2016	6,6	4,6	7,4	4,9	5,6	4,1
	2015	7,0	6,2	7,7	6,3	6,1	6,1
	2014	7,9	6,4	8,8	7,2	6,9	5,6
Educació secundària primera etapa	2016	29,9	35,1	33,6	40,3	25,7	28,9
	2015	30,2	35,4	33,5	40,3	26,4	29,5
	2014	29,9	35,9	33,2	40,4	26,2	30,5
Educació secundària segona etapa	2016	13,8	17,4	13,9	16,7	13,5	18,3
	2015	14,0	18,0	14,2	16,6	13,9	19,7
	2014	13,8	16,9	13,7	17,1	13,9	16,7
Segunda etapa d'educació secundària amb orientació professional (2)	2016	9,9	11,1	9,5	11,5	10,4	10,7
	2015	9,6	9,7	9,3	10,0	9,9	9,4
	2014	9,3	9,0	8,8	9,1	9,9	9,0
Educació superior, excepte doctorat	2016	38,0	29,4	33,5	24,4	43,2	35,3
	2015	37,4	28,7	33,2	24,3	42,2	33,9
	2014	37,0	29,9	33,3	23,8	41,2	37,2

* Trimestre I de cada any

Font: INE. Encuesta de Población Activa.ç

Quadre 23. Despesa pública per alumne en ensenyament no universitari (1)

	Despesa pública per alumne públic i concertat (en euros)			Inferior a 2a etapa d'e. secundària		
	2011	2012	2013	2011	2012	2013
Total	**5.210**	**4.729**	**4.569**	**6.062**	**5.430**	**5.231**
Illes Balears	5.637	4.920	4.817	6.751	5.796	5.623

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Quadre 24. Percentatge d'alumnat becat i import mitjà per becari a batxillerat i formació professional

	TOTAL		BATXILLERAT		FORMACIÓ PROFESSIONAL (1)	
	% alumnat becat	Import mitjà becari (euros)	% alumnat becat	Import mitjà becari (euros)	% alumnat becat	Import mitjà becari (euros)
Curs 2011-12						
Estatal	**31,6**	**1.349,7**	**31,7**	**1.214,9**	**31,4**	**1.491,6**
Illes Balears	14,2	1.305,6	11,4	1.171,0	17,5	1.413,1
Curs 2012-13						
Estatal	**29,3**	**1.273,1**	**29,9**	**1.143,6**	**28,7**	**1.411,7**
Illes Balears	13,0	1.227,1	10,0	1.081,3	16,6	1.333,9
Curs 2013-14						
Estatal	**27,5**	**1.410,4**	**28,2**	**1.430,0**	**26,8**	**1.389,9**
Illes Balears	12,0	1.427,6	10,3	1.448,9	13,9	1.409,9

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

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Quadre 25. Nombre mitjà d'alumnes per professor en equivalents a temps complet, per tipologia de centre i titularitat

	TOTAL	Centres educ. infantil	Centres educ. primària	Centres educ. primària i ESO	Centres ESO i/o batxillerat i/o FP	Centres educ. primària, ESO i Batx./ FP	Centres específics educ. especial
Total							
Estatal	**12,7**	**9,6**	**13,3**	**14,5**	**11,1**	**16,3**	**4,0**
Illes Balears	11,8	10,0	12,6	13,8	9,5	15,7	3,6
Centres públics							
Estatal	**11,8**	**9,0**	**13,3**	**9,3**	**10,9**	**8,9**	**3,5**
Illes Balears	10,9	9,1	12,6	-	9,4	-	3,9
Centres privats							
Estatal	**15,1**	**10,4**	**14,6**	**15,8**	**14,0**	**16,4**	**4,6**
Illes Balears	13,9	12,2	12,5	13,8	13,9	15,7	3,6

Font: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La despesa per alumne becat a les Balears s'equipara i supera lleugerament la quantitat mitjana de l'Estat, però el percentatge d'alumnat receptor no arriba a la meitat de la mitjana estatal. Al curs 2013-14 aquesta despesa és de 1.427,6 euros, però només arriba a un 12% de l'alumnat de

secundària postobligatòria, 10,3% en el cas del batxillerat. Concretament, als estudis de formació professional hem passat del 17,5% del curs 2011-12 al 13,9% del curs 2013-14 (vegeu el quadre 24).

2. CONCLUSIONS

Així com apuntàvem al darrer informe, un factor imprescindible per a la mobilitat social i el desenvolupament socioeconòmic és l'assoliment del nivell de secundària no obligatòria.A les Balears, la revisió sistemàtica dels principals indicadors d'escolarització, context i resultats ens acosta a una realitat no gaire encoratjadora, constatant-se diferències significatives amb el conjunt de l'Estat.

– Les taxes d'escolarització són baixes al primer cicle d'educació infantil.

– L'esperança de vida escolar és baixa.

– Les taxes d'idoneïtat i graduació són baixes i les taxes de repetició de curs altes.

– Continua sent alt el percentatge d'alumnat estranger als estudis de règim general, a pesar que les variacions interanuals no són tan significatives com les dels darrers anys.

– És destacable la presència de l'escola privada als nivells d'infantil, primària, ESO i batxillerat per sobre del conjunt de l'Estat.

– Encapçalem la llista de comunitats amb més abandonament escolar prematur.

  • Les taxes d'escolarització i graduació als estudis postobligatoris són baixes.

  • Una bona part de l'alumnat no inicia la secundària postobligatòria i, quan ho fa, no finalitza els estudis.

  • La despesa en beques destinades a l'alumnat de secundària postobligatòria és inferior a la mitjana estatal.

- El nivell formatiu de la població adulta en general i activa en concret és inferior a la del conjunt de l'Estat.

La representació gràfica del nivell educatiu dels joves a Espanya mostra una estructura molt característica: la concentració als extrems, tant als nivells baixos com als nivells alts, que contrasta amb la carència al nivell educatiu mitjà. Aquesta polaritat es pot relacionar amb el desajust entre l'oferta i la demanda de qualificació, fent palesa la necessitat d'un impuls a la formació professional, així com de la connexió entre el sistema educatiu i el productiu (CES, 2014).

A més, a les Balears, l'entorn laboral estacional condiciona notablement la realitat escolar de l'alumnat i les seves famílies. Si bé aquestes circumstàncies situen les Balears entre les set comunitats autònomes

amb les taxes més baixes d'atur entre la població jove (MECD, 2015), aquest mateix fet té com a contrapartida la temporalitat i els seus efectes sobre els itineraris formatius dels treballadors menors de 25 anys. De fet, la vulnerabilitat d'aquests joves actius és alta si analitzem les taxes d'atur de la població activa general i comprovem que a menor nivell educatiu, major nivell d'atur i menor nivell d'ocupació. Les taxes més altes d'atur les tenen aquells treballadors que no han superat els estudis de secundària postobligatòria i les més baixes, els que tenen titulacions superiors.

Davant la necessitat d'evitar la pèrdua de l'alumnat més vulnerable, fent més accessible el sistema educatiu als alumnes amb més dificultats, cal plantejar-se quins elements del sistema tenen major influència en la millora dels resultats del sistema educatiu. Quines serien les claus de la recuperació o la superació dels obstacles existents?

En primer lloc, hauríem d'orientar l'atenció al moment en què s'inicien les problemàtiques, ja que és en l'educació primària quan comencen a manifestar-se alguns dels problemes que finalment deriven en fracàs escolar a ESO (CES, 2015). En segon lloc, el fracàs escolar no el podem desvincular del grau d'equitat del sistema educatiu: «en l'educació bàsica, el fracàs té un component d'equitat i d'igualtat que no es pot defugir» (Tiana, 2015, p. 186). Des d'aquest punt de vista, els efectes del fracàs escolar no es podran evitar mentre no augmentin els nivells d'equitat. I els resultats educatius espanyols (també a les Balears) mostren que els nivells d'equitat han minvat entre 2003 i 2012. En aquest sentit, d'entre les propostes que Tiana (2015) planteja per reduir el fracàs i l'abandonament escolar destaquen les següents:

– La necessitat de revisar el model de repetició de curs, avançant la detecció primerenca de problemes d'aprenentatge i oferint sistemes d'atenció ajustada.

– La necessitat de posar en marxa estratègies per combatre l'abandonament primerenc, fomentant la continuïtat dels estudis postobligatoris.

– La necessitat de reduir el cost d'oportunitat de l'estudi mitjançant una política de beques ajustada.

Per a assolir aquests reptes, seria necessari revisar no només la suficiència i adequació dels recursos sinó conèixer aquelles pràctiques que es duen a terme als centres educatius on el nivell d'abandonament ha minvat als darrers anys i els resultats han millorat. Caldria «prendre una sendera d'avenç constant» (Tiana, 2015, p. 189), un impuls que ajudés a fugir de l'estancament que suposa l'enquistament de determinades problemàtiques adherides al nostre sistema educatiu. Aquest seria el repte principal.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CES (2014). «Calidad de vida y cohesión social» (p. 425-656). A *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral España 2014*. Madrid: Consejo económico y social de España.

CES (2015). «Calidad de vida y cohesión social» (p. 465-692). A *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral España 2015*. Madrid: Consejo económico y social de España.

Conselleria d'Educació i Universitat (2014). Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears. Palma: Institut d'Avaluació i Qualitat de les Illes Balears (IAQSE).

MECD (2015). Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2015. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

MECD (2016a). Estadísticas de la educación. Enseñanzas no universitarias. Curs 2015-2016. Dades avanç. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios.

MECD (2016b). Las cifras de la educación en España. Curso 2013-2014. Edición 2015. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

MECD (2016c). Datos y cifras. Curso escolar 2015-16. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios.

MECD (2016d). Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2016. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Pascual, B. (2016). El sistema escolar a les Illes Balears en xifres 2015. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya / Universitat de les Illes Balears.

Tiana, A. (2015). «La educación: retos y propuestas» (p. 177-199). A *Informe España 2015*. Madrid: Centro de Estudios del Cambio Social / Fundación Encuentro.

Què Demanem a la Formació Professional Actual?

Miquel Mestre

RESUM

Aquest article vol plantejar la necessitat de reflexionar sobre l'evolució i el desenvolupament de la Formació Professional a les Illes Balears els darrers vint-i-cinc anys. Analitza, també, si la situació actual, planificació, organització i execució poden donar els resultats adequats a les demandes a partir de quatre qüestions: les infraestructures i equipaments, els gestors del sistema, l'oferta formativa i els formadors.

RESUMEN

Este artículo quiere plantear la necesidad de reflexionar sobre la evolución y el desarrollo de la Formación Profesional en las Islas Baleares los últimos veinticinco años. Analiza, también, si la situación actual, planificación, organización y ejecución pueden dar los resultados adecuados a las demandas a partir de cuatro cuestiones: las infraestructuras y equipamientos, los gestores del sistema, la oferta formativa y los formadores.

1. INTRODUCCIÓ

Les respostes variaran en funció de qui faci la pregunta, però la demanda que es va fer al principi de la Formació Professional era formar persones que poguessin treballar amb unes competències professionals determinades, en un àmbit professional concret i, en general, per a tota la vida. Això era a mitjan segle passat. A Espanya i també a les Illes Balears, aquests setanta anys hi ha hagut molts i diversos plans d'estudis que han marcat el desenvolupament de la Formació Professional. Aquella afirmació «per a tota la vida», però, avui en dia ja no és possible.

Al començament, era Formació Professional Industrial. A Mallorca, coneixíem els centres que impartien aquest tipus d'ensenyament[1] amb la denominació «l'Industrial». Amb els anys, però, han canviat de denominació en la mesura en què ho feien els diversos plans d'estudi i, per tant, també s'ha transformat el perfil d'alumnat. Aquests plans de vegades afectaven exclusivament la Formació Professional[2] i, d'altres, han anat a remolc dels d'altres ensenyaments bàsics (EGB, ESO).

En aquests moments, en matèria de Formació Professional tenim una legislació més o menys desenvolupada. Aquest grau de desenvolupament i integració del sistema depèn de l'Estat espanyol, de la valentia dels gestors del sistema educatiu per afrontar els reptes de futur que la legislació permet aplicar.

Em refereixo al sistema educatiu, perquè sempre ha estat gestionat, regulat i supervisat pels serveis d'inspecció educativa de les administracions corresponents. Això és i ha estat, precisament, la garantia i solidesa del sistema educatiu. Per part seva, al llarg del temps, l'oferta de Formació Professional en l'àmbit de l'ocupació ha tingut -segons les necessitats de les polítiques laborals

[1] Serra Barceló, J., Carbonell Matas, J. i Auli Ginard, A. (2011). La Formació Professional a les Illes Balears, 1930-1970. AMEIB. (cos dels números i interlineat de totes les notes a peu de pàgina)
[2] Estaràs Fernández, J. I Sureda Busquets, O. (2012). Anuari de l'Educació. Palma: Universitat de les Illes Balears, 50-66.

com a resultat de les meses de diàleg social- llacunes que han posat en evidència aquesta oferta i la inversió en formació de capital humà.

Certificats de professionalitat

L'aprovació, el 2002, de la Llei orgànica de les qualificacions i Formació Professional va definir un nou marc d'actuació per desenvolupar el sistema de Formació Professional i va reforçar alguns canvis de concepte; d'aquesta manera, la Formació Professional reglada es va convertir en la Formació Professional del sistema educatiu. La Formació Professional per l'ocupació i la contínua es convertiren en Formació Professional per a l'ocupació, i les dependències tant d'una com l'altra són l'origen del Catàleg Nacional de les Qualificacions Professionals. Tot i això, tant les administracions educatives com les de treball (comunitats autònomes) continuen organitzant la seva proposta formativa des d'opcions diferenciades: a les Illes Balears, durant aquests anys, i segons el govern autonòmic de torn, hi ha hagut diversos intents per revertir la situació.

Tant el Govern espanyol com el de les comunitats autònomes (algunes més que unes altres) han aprovat bastant normativa. El maig de 2003, per exemple, el Govern de les Illes Balears aprovà el Pla general de qualificacions i Formació Professional de les Illes Balears 2003-2007, que va ser dirigit pel professor Joan Estaràs en el marc de treball de la Conselleria d'Educació i Cultura.

Durant una de les crisis econòmiques més importants que ha patit l'Estat espanyol i una vegada que havia fracassat el pacte estatal per l'educació, el 2011 arribà la Llei d'economia sostenible, després de mesos de debat en el Congrés dels Diputats i en els òrgans i meses de diàleg social. Aquesta llei fa una passa endavant en la normativa per regularitzar les relacions entre les administracions i els agents socials, i incideix en la necessitat de reconèixer el capital humà de l'Estat espanyol i promocionar-lo. Les bondats d'aquesta llei, però, segueixen el camí de moltes altres, l'oblit dels qui l'han d'aplicar i, per tant, serveix per ben poca cosa. El mateix passa amb les lleis educatives promogudes pels governs espanyols, que han fet servir –i continuen fent-ho- la Formació Professional per donar una sortida escolaritzada a un tipus d'alumnat que no segueix els ritmes habituals d'aprenentatge, siguin quines siguin les seves habilitats o dificultats.

Mentre els polítics generaven normativa específica que incidia en el desenvolupament de la Formació Professional, cada una de les administracions -l'educativa i la de treball- actuava de manera unilateral. La primera, preocupada per augmentar l'èxit escolar i promocionar més quantitat d'alumnes a formacions superiors amb l'adquisició de competències bàsiques. La segona, i amb la participació dels agents socials, promocionava una formació més específica amb la intenció que els estudiants adquirissin competències professionals.

Després d'aquesta introducció, podem dir que actualment, a la Formació Professional del sistema educatiu, li demanem:

1. Formar persones perquè puguin començar a dedicar-se a una professió gràcies que han adquirit unes determinades competències professionals en un àmbit concret. Aquesta formació es pot adreçar a qualsevol persona que vulgui iniciar-se en una professió, tingui l'edat que tingui.

2. Continuar en una nova etapa escolaritzada aquelles persones que, a causa del desenvolupament de les seves habilitats, no han pogut seguir els ritmes d'aprenentatge que marquen els paràmetres establerts. Aquesta línia aprofita l'existència de la Formació Professional i manté aquella premissa tan antiga segons la qual «qui no val per estudiar, a treballar». Però, sorgeix un problema: actualment, les empreses no volen «perdre» diners a formar gent, sinó que volen treballadors mitjanament formats, almenys en actitud, i amb predisposició a aprendre.

Per analitzar la compatibilitat d'aquestes dues demandes, ens plantejarem les qüestions següents:

1. Les infraestructures i els equipaments són els adequats per a les demandes?
2. Els gestors del sistema tenen confiança mútua perquè aquest sistema sigui eficaç, transparent i permeable?
3. L'oferta formativa respon a la demanda del sector productiu i social?
4. Els formadors disposen de la formació inicial i contínua per respondre a les necessitats detectades en cada moment?

1. LES INFRAESTRUCTURES I ELS EQUIPAMENTS SÓN ELS ADEQUATS PER A LES DEMANDES?

Amb l'aprovació de la LOGSE, ara fa vint-i-sis anys, la seva aplicació i el desenvolupament de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), l'Administració educativa va trobar una mancança d'infraestructures important per donar resposta a les noves demandes d'escolarització. Aquest motiu va ser suficient i justificat per aprofitar totes les infraestructures públiques i concertades per poder oferir un nou sistema educatiu adaptat als nous reptes socials i de futur. D'aquesta manera, va convertir els instituts politècnics, les escoles de mestratge industrial i els instituts de batxillerat en els centres d'educació secundària.

Les infraestructures varen ser adaptades a les noves demandes, que eren escolaritzar la població i continuar oferint-li la possibilitat d'iniciar-se en una professió.

Per una banda, respectant els centres que provenien de la FP, varen oferir la nova Formació Professional, ara organitzada en cicles formatius de grau mitjà i superior. Per una altra, els instituts de batxillerat (BUP i COU) continuaren oferint les noves modalitats de batxillerat. Amb el temps, aquest primer mapa de l'oferta educativa s'ha anat desdibuixant, de vegades a conseqüència de la construcció de noves infraestructures i, en d'altres, per rompre certes dinàmiques socials i acadèmiques lligades a un territori determinat. Així, ara tenim una oferta de Formació Professional vinculada a l'Administració educativa més pròxima al ciutadà i, per tant, més dispersa en el territori.

Allargar la formació bàsica en el temps també ha significat perllongar l'escolarització dels més joves i l'Administració ha hagut de donar resposta a aquesta demanda. En alguns casos, les demandes han estat completament artificials i no gens emparades per la realitat, i l'Administració, ja sigui

l'autonòmica o la municipal (aquesta última, actuant com a grup de pressió), s'ha deixat influenciar per grups o individualitats amb capacitat per arribar als mitjans de comunicació amb l'excusa tan senzilla que «si el poble veí té un institut, nosaltres també». I, una vegada que tenim l'institut, l'haurem d'omplir d'alumnes i oferta formativa... Per aquests motius, s'han anat incorporant ofertes formatives als IES, ja siguin modalitats de batxillerat com de cicles formatius de Formació Professional.

Però no parlam del mateix tipus de formació. La Formació Professional de la LOGSE, LOCE, LOE..., era una formació finalista, és a dir, estava dissenyada per incorporar els estudiants al món laboral en haver acabat el període de formació, que normalment era de 2.000 hores,[3] amb una estada prèvia de 400 (10 setmanes a l'empresa). Per part seva, el batxillerat continua essent una formació de base per passar a una Formació Professional d'estudis superiors, ja siguin els cicles de grau superior o els estudis de grau universitari.

No és així en el cas de la LOMCE, que arbitra una sèrie de passarel·les per anar promocionant des de la Formació Professional de base, a la de grau mitjà, a la de grau superior i, després, a la de grau universitari. Aquests nous itineraris permeten els estudiants promocionar en els diferents nivells educatius/formatius. Els consolida en competències professionals, però en molts pocs casos en les competències bàsiques que els puguin aportar flexibilitat en l'adquisició de noves competències professionals, que els permetin innovar o senzillament adaptar-se a nous processos productius, relacionats amb l'evolució de la societat del coneixement. Qui sap si en el fons és el que pretenen els legisladors: fer-nos tornar a aquella idea inicial de les escoles professionals, a una professió per a tota la vida.

El model ha sofert contínues estilitzacions. Ha estat sotmès a la pressió de noves necessitats socials i ideològiques dels administradors del sistema i ha hagut de donar proximitat i escolaritzar els alumnes quan ja havien complert setze o disset anys, edat a la qual hom considera que encara no han assolit el grau de maduresa acadèmica. Per aquests motius, l'oferta formativa ha hagut d'augmentar i, en conseqüència, també les infraestructures de batxillerat i dels cicles formatius de Formació Professional.

L'augment del nombre d'instituts d'educació secundària a les Illes Balears ha estat considerable, sempre amb una justificació o una altra. En aquests moments, tenim setanta IES que ofereixen l'educació secundària obligatòria (ESO), a més dels centres privats concertats i dels privats.

A les illes Balears, hi ha seixanta-dos instituts que ofereixen Formació Professional, deu dels quals són a Eivissa, un a Formentera, quaranta-quatre a Mallorca i, finalment, set a Menorca. Pel que fa a Mallorca, tan sols sis dels quaranta-quatre no disposen d'oferta formativa postobligatòria, cap modalitat de batxillerat i gens d'oferta de Formació Professional en cap dels nivells actuals -Formació Professional bàsica, de grau mitjà i de grau superior- (IES Binissalem, IES Clara Hammerl del Port de Pollença, IES Josep Font i Tries d'Esporles, IES la Ribera de Can Pastilla, IES Port d'Alcúdia, IES Sant Marçal, i l'IES de Santa Maria del Camí). Solament dos dels instituts, el Madina Mayurqa (Palma) i el Can Peu Blanc (Sa Pobla), tenen oferta postobligatòria i just d'algunes modalitats de batxillerat.

[3] Darrers canvis produïts en aplicació de la LOE.

Hi ha molts de joves de setze i disset anys que, en comptes d'estudiar i formar-se en un ofici per al qual tenen habilitats i destreses o que simplement els agradi, trien la formació que tenen més a prop de ca seva, empesos, en part, per la pressió familiar i de l'entorn. Aquesta realitat genera unes determinades demandes als equips directius i claustres de professors.

La inèrcia que es crea, per tant, fa que hàgim de disposar de més infraestructures, cosa que és important i positiva, però també més costosa i sovint no segueixen els dissenys adequats i necessaris. Els estudiants disposen dels equipaments mínims per adquirir unes competències professionals bàsiques, però els espais no són o no han estat els adequats. Així i tot complim un dels objectius: disposar d'una xarxa de centres públics o concertats per donar resposta a un col·lectiu important d'alumnes que no vol o no pot seguir estudis de batxillerat, que tampoc no es pot inserir en el món laboral i que la darrera cosa que vol és haver de tornar a recloure's en un recinte educatiu.

No podem oblidar les xifres d'èxit de la Formació Professional: solament entre el 50% i el 60% dels alumnes matriculats, respectivament, a cicles de grau mitjà o superior acaben la formació amb l'acreditació corresponent.[4] Ara bé, si l'anàlisi que en fem és que dels qui l'acaben amb l'acreditació corresponent, entre el 70% i el 90% es posen a treballar en un sector productiu -segons el seu perfil- l'èxit és prou important i converteix la Formació Professional en el millor recurs formatiu i integrador dels estudiants en el mercat laboral.

El fet de disposar d'una oferta formativa de proximitat en territoris limitats com el nostre causa dispersió d'infraestructures, mancades d'equipaments, no sempre ben aprofitades temporalment i amb departaments docents de les especialitats reduïts, la qual cosa crea poques sinergies entre el professorat i limita la retroalimentació en l'aplicació diària de la tasca acadèmica, ja que els formadors tenen poc contacte amb el món productiu real. Mantenir tota aquesta maquinària no és gens barat i, quan parlem d'infraestructures i equipaments que tan sols estan ocupats el matí o l'horabaixa, aquesta formació s'encareix més. El resultat no és precisament gaire engrescador. No és habitual, però hi ha IES que tan sols ofereixen un cicle formatiu i que tenen dos o com a màxim tres professors al departament, i en els quals els mòduls de formació i orientació laboral o empresa i iniciativa emprenedora són impartits per professors de matèries afins amb destinació al centre, ja sigui en aplicació del criteri de l'Administració autonòmica o del centre.

A més, podem afegir les dificultats que tenen els docents per adquirir formació específica, realitat que és agreujada per la manca d'adaptacions pedagògiques i didàctiques de les programacions per arribar amb èxit als alumnes. Aquesta qüestió, però, la tractarem més endavant.

2.1. L'oferta formativa de Formació Professional de grau mitjà

L'oferta formativa de Formació Professional de grau mitjà a les Illes Balears,[5] sense comptar desdoblaments ni modalitats, suma 164 cicles, 89 dels quals (54,2%) es concentren en 6 especialitats de les 30 que són oferides (vegeu la taula següent).

[4] Informació extreta de: Estadísticas de la educación 2011. Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.
[5] Oferta formativa de Formació Professional. Curs 2016-2017.

	Total	Públics	CC	Privats
Gestió administrativa	26	18	6	2
Cures auxiliars d'infermeria	15	8	2	5
Sistemes microinformàtics i xarxes	14	11	3	
Atenció a persones en situació de dependència	13	8	1	4
Instal·lacions elèctriques i automàtiques	11	10	1	0
Conducció d'activitats fisicoesportives en el medi natural	10	8	0	2

L'anàlisi d'aquestes dades, juntament amb les de les ubicacions de l'oferta, ens haurà de fer reflexionar sobre la pregunta d'aquest ítem. Al judici hi podrem afegir el tipus d'infraestructura i equipaments necessaris per desenvolupar l'ensenyament en qüestió, i, si hi sumem el model econòmic de les Illes, segurament podem arribar a extreure'n conclusions ben interessants.

2.2. L'oferta formativa de Formació Professional en conjunt

A les Illes Balears, s'ofereixen 380 cicles formatius, que inclouen els tres nivells de Formació Professional, en règim públic, concertat i privat. Això sense comptar que hi ha centres, principalment els que tenen més oferta, en què aquests cicles estan desdoblats o que, a més, són oferts també en altres modalitats: dual i distància.

A la taula següent, reunim els 10 centres que disposen de més oferta formativa i que acumulen un 30,5%. La resta de 74 centres abracen el 69,5%. La comparació d'aquestes dades ens pot donar una idea de la dispersió de l'oferta.

Centre públics	Nombre de cicles	FP bàsica	Grau mitjà	Grau superior
IES Juníper Serra	16	2	5	9
IES Francesc de Borja Moll	14	1	7	6
IES Politècnic	14	2	5	**7**
IES Manacor	13	2	6	5
IES Pau Casesnoves	13	1	5	7
IES Isidor Macabich	10	2	6	2
IES Pasqual Calbó	11	3	5	**3**
IES Algarb	9	1	5	3
CIFP Joan Taix	8	2	4	2
IES Son Pacs	8	2	4	2

Trobem interessant aportar la taula de l'oferta formativa dels centres privats,[6] senzillament per valorar-ne positivament l'aportació a l'economia productiva i exposar la complementarietat de l'oferta pública i la concertada, ja sigui per la seva flexibilitat o per poder arribar a acords amb diversos centres de treball per rendibilitzar les infraestructures i els equipaments.

[6] Vegeu l'oferta formativa de la Conselleria d'Educació i Universitat 2016-2017.

	Nombre de cicles	Grau mitjà	Grau superior
ADEMA	7	3	4
Acadèmia Fleming	7	2	5
Lluís Vives	4	1	3
Escola d'Imatge i So	4	1	3

2.3 Els centres integrats de Formació Professional a les Illes Balears

El RD 1558/2005 de 23 de desembre regula els requisits bàsics que han de complir els centres integrats de Formació Professional, en aplicació de la Llei orgànica 5/2002 de les qualificacions i de la Formació Professional. Aquesta llei possibilita l'ordenació d'un sistema integral de Formació Professional, qualificacions i acreditació, que respongui amb eficàcia i transparència a les demandes socials i econòmiques mitjançant diferents modalitats formatives. El RD 1558/2005[7] es va transposar a les Illes Balears mitjançant el decret 96/2010 de 30 de juliol, modificat pel decret 91/2012 de 23 de novembre. Estableix que aquests centres poden impartir totes les ofertes formatives incloses en el Catàleg nacional de qualificacions professionals, que condueixen a l'obtenció de títols de Formació Professional i certificats de professionalitat.

La flexibilitat exigida per a aquests ensenyaments obliga a disposar d'una oferta modular flexible i oberta, que es pugui impartir en la modalitat presencial o a distància. Aquesta oferta ha de permetre incrementar el nivell de qualificació i formació dels ciutadans de les Illes Balears i els ha de facilitar l'ocupabilitat, la mobilitat i la lliure circulació dels treballadors dins la comunitat europea. Així mateix, ha d'afavorir la competitivitat de les empreses i el progrés personal i professional de les persones. Per tot això, la Formació Professional ha de fomentar el coneixement d'idiomes d'altres països de la Unió Europea, les tecnologies de la informació i la comunicació, el treball en equip, l'esperit emprenedor, la prevenció de riscos laborals, la igualtat entre homes i dones, la responsabilitat professional i social, la qualitat en els processos, la sostenibilitat i el respecte pel medi ambient.

Nombre de centres integrats de Formació Professional per comunitats autònomes a l'Estat espanyol[8]

Andalusia	7	Illes Balears	4
Aragó	9	Illes Canàries	7
Astúries	6	La Rioja	1
Cantàbria	2	Madrid	3
Castella-la Manxa	1	Múrcia	8
Castella i Lleó	23	Navarra	13
Galícia	23	País Basc	25
Extremadura	1	València	14

[7] Estaràs Fernández, J., Molino Roca, A., Sorell Adrover, C., Verdejo Rodríguez, C., i Amengual Coll, G. (2011). Anuari de l'Educació, 50-78.
[8] http://www.todofp.es (2016). Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

Com podem observar a la taula, el nombre de CIPFP és molt dispar i depèn de les comunitats autònomes. A les Illes Balears, segons el MEC, n'hi ha tres, encara que a l'oferta formativa 2016-2017 de la Conselleria n'hi figuren quatre.

La gestió de l'oferta de Formació Professional des dels centres integrats és molt diferent de la que puguin fer els instituts d'educació secundària. Les plantilles orgàniques de personal i l'organització dels IES, a més de la tipologia de l'alumnat, dificulten la possibilitat de donar una resposta contundent a les demandes dels sectors productius.

A tot això hi hem d'afegir la necessitat que les noves implantacions siguin informades pels consells socials dels CIPFP i pel Consell Autonòmic de la Formació Professional, òrgans de participació en els quals estan representades l'Administració educativa, la de treball, els treballadors i els empresaris. Tot plegat facilitaria molt la incorporació d'oferta formativa relacionada amb les demandes dels sectors, canvis curriculars concrets i necessaris per adaptar l'oferta existent a les noves necessitats, fins i tot preveuria les possibles baixes o noves incorporacions segons el CNAE, que una determinada zona geogràfica necessitarà reposar en un futur a curt i mitjà termini.

3. ELS GESTORS DEL SISTEMA TENEN CONFIANÇA MÚTUA PERQUÈ AQUEST SISTEMA SIGUI EFICAÇ, TRANSPARENT I PERMEABLE?

El sistema de Formació Professional necessita gestors; segur que ningú no se sorprèn per aquesta afirmació. Els gestors de la Formació Professional compliran diferents perfils, des dels responsables de la detecció de les necessitats formatives, passant pels administradors dels recursos humans i els econòmics, entre d'altres, fins a arribar als formadors en cada una de les especialitats o unitats de competència.

A ningú no li passa pel cap que en el món actual no s'aprofitin al màxim les sinergies que sorgeixin, compatibilitzant l'empresa pública i la privada. El model econòmic de la majoria de països democràtics implica facilitar la permeabilitat de l'economia des del sector públic al privat i a l'inrevés. De fet, en la majoria dels casos, el que fa el sector públic quan parlem de formació de professionals és formar capital humà per treballar en el sector privat.

Per tant, és evident la compatibilitat i necessitat que tenen l'un de l'altre: el sector públic, que abraça les administracions de treball i educatives, i el sector privat, constituït per les empreses i els centres de formació.

La mobilitat de les persones per millorar el seu reconeixement social i/o econòmic en la tasca professional, amb l'essència que cada un de nosaltres és el propietari del seu capital humà («saber fer») i que el traslladem on ens desplacem. És un fet que des de fa bastants d'anys les empreses volen invertir poc en la formació inicial o de base dels futurs treballadors. Diu la sentència: «quan et tingui ensenyat, llavors em fugiràs a la competència». És el que ha passat en molts de casos i hem arribat a la situació actual, generada per la manca de compromís d'ambdues parts.

Aquest és un dels motius pels quals els estudiants cerquen les millors possibilitats per formar-se i trien les professions a les quals consideren que es podran adaptar més bé segons les seves habilitats, destreses, gustos, necessitats...

Com sempre, i encara més en moments de crisi, la productivitat és la que defineix el full de ruta en detriment d'altres drets, i la mà d'obra qualificada és una demanda del sector productiu, de les empreses. Quan diem «mà d'obra qualificada» ens referim a persones que disposen d'unes competències professionals (CP) clau per ocupar un determinat lloc de treball. Com hem dit al preàmbul, les escoles de mestratge industrial sorgeixen o provenen de les escoles gremials, en les quals els patrons i artesans dedicaven una part dels esforços a formar els futurs treballadors.

Actualment, la majoria d'empreses diuen que es decanten per la formació, però volen que els demandants els arribin tan formats com sigui possible i solament haver de fer petites adaptacions en la qualificació dels treballadors perquè es puguin adaptar més bé al sistema de treball, i, així, augmentar la productivitat i generar beneficis.

La productivitat econòmica es degrada i el mercat laboral torna més precari

Des de fa uns anys, la Formació Professional és regulada per la demostració que poden fer les persones de les competències professionals que posseeixen. De la suma d'aquestes destreses, en derivaran certificats o títols.

Ara bé, al món productiu li interessen ben poc els certificats o els títols que els treballadors puguin aportar. El que és ben cert és que el món productiu de cada vegada vol més persones amb capacitats i destreses per desenvolupar les tasques encomanades, al marge que tinguin acreditació oficial o no; volen compromís en l'execució de la professió.

Aquesta darrera afirmació té conseqüències importants: el que interessa a la majoria d'àmbits professionals -excepte en l'Administració i en professions col·legiades- és l'execució de la pràctica professional. En altres paraules, l'origen de l'adquisició de les competències professionals comença a ser poc rellevant i el que importa és saber resoldre els problemes, i, en conseqüència, augmentar la productivitat. Per aquest motiu, són cabdals la flexibilitat i immediatesa a trobar solucions formatives per als ciutadans i oferir-les, i, en conseqüència, al sistema productiu.

A les Illes Balears, com passa a altres comunitats autònomes de l'Estat espanyol, hi ha hagut dues xarxes de formació: la pública i la privada. Encara podríem fer més distincions, com reflectim en els quadres següents:

Xarxa de formació pública

- Centres de l'Administració educativa
- Centres de l'Administració de treball

Xarxa de formació privada

- Centres educatius privats
- Associacions empresarials
- Acadèmies
- Corporacions locals
- Altres

La xarxa de formació pública ha articulat la seva oferta formativa en dos vessants: l'educatiu i el de treball. Vegem-los:

a) Educatiu. Ha utilitzat els instituts d'educació secundària i centres privats concertats o totalment privats per oferir la Formació Professional del sistema educatiu.[9]

b) De treball. Disposa de dos centres propis: el Blanca Dona, d'Eivissa, i el centre del Mar, a Menorca.[10] Els darrers vint-i-cinc anys, l'altra oferta ha sortit en convocatòries públiques concertada amb la xarxa privada de formació.[11] Anualment, són prioritzades a partir de diferents eixos d'actuació, que a la vegada tenen forma de plans quadriennals, quinquennals, etc., cofinançats pels governs (Unió Europea, Govern espanyol i de les Illes Balears), és a dir, per tots els ciutadans de la Unió Europea.

El 2016, l'Administració de treball ha intentat reorganitzar la seva oferta formativa amb un nou pla, denominat «Estratègia balear de la Formació Professional per a l'ocupació». Inclou un total de 73 accions formatives del catàleg nacional, les quals són oferides a 32 instituts de les Illes, a més d'altres que són desenvolupades amb entitats o centres col·laboradors.

La xarxa de formació privada, a més d'oferir formació subvencionada a través dels pressupostos autonòmics, també ofereix formació pagada pels alumnes. Són alumnes que tenen interès a adquirir unes determinades qualificacions professionals, vinculades a les perspectives de trobar un lloc de treball, i que no tenen coberta la seva demanda amb l'oferta pública i/o subvencionada.

Les administracions indiquen les directrius de l'oferta de cada una de les xarxes, és a dir, el Govern de torn a les Illes, a través dels diferents consells assessors i de consulta. Per tant, l'una i l'altra programen a partir de les prioritats de la població i, en conseqüència, com més flexible sigui la xarxa de formació, molt millor.

Des que va ser aprovada, el 2002, la Llei orgànica de les qualificacions i Formació Professional, hi ha hagut moltes opinions i molts intents de generar les confluències d'ambdues xarxes. L'una, amb la finalitat d'augmentar els recursos de la xarxa pública en detriment de la privada, i l'altra, conscient de la importància i complementarietat entre ambdues per aprofitar la flexibilitat de l'oferta privada i garantir l'aprofitament dels recursos invertits pels ciutadans.

El que sí que ha de garantir l'Administració és l'homologació i les equivalències de la formació i la seva acreditació, almenys amb la formació finançada i subvencionada amb el pressupost públic, mitjançant les inspeccions pertinents o controls acadèmics.

Amb l'ordenació actual, qualsevol ciutadà major d'edat pot obtenir el reconeixement oficial de les seves competències professionals, tant si les ha obtingudes per la via formativa o gràcies que ha acreditat competències adquirides a través de l'experiència laboral i de vies no formals de formació.

[9] A les Illes Balears, és impartida la Formació Professional del sistema educatiu dels tres nivells a 84 centres.
[10] Els altres centres varen ser transferits a l'Administració educativa amb la implantació de la LOGSE.
[11] Els centres i entitats col·laboradores de l'Administració de treball poden canviar cada any i arribar a ser més de 790.

La permeabilitat i transparència del sistema garanteix la possibilitat de consolidar el capital humà i acreditar-lo.

Si l'objectiu és la formació per millorar el capital humà i, en conseqüència, la competitivitat i productivitat per disposar de més bon benestar personal i de l'entorn, aprofitar les xarxes de formació donarà possibilitats múltiples per incrementar el capital humà dels ciutadans. Per aquest motiu, l'Administració ha de treure profit de qualsevol de les vies disponibles perquè cada persona pugui assolir els seus objectius.

Sembrar desconfiança envers les xarxes de formació, siguin les que siguin, tan sols devalua la formació en conjunt i posa en risc les il·lusions de moltes persones que, per un motiu o un altre, a mesura que desenvolupen la seva tasca professional, volen millorar la seva qualificació o senzillament canviar de treball per augmentar el seu benestar individual i familiar.

De les xarxes de formació disponibles, no totes estan preparades per donar una resposta immediata, ni en temps ni en continguts. Cada una té un públic específic, unes periodicitats, i respon a criteris de programació i oferta pactats amb l'Administració i els agents socials, normalment a través del Consell General de la Formació Professional o dels consells autonòmics, excepte les de finançament estrictament privat -formació continua- intern de les empreses.

Segurament, si poguéssim analitzar el conjunt globalment, ens adonaríem de les grans possibilitats de què disposem i de la gran quantitat de recursos que utilitzem.

Segurament, si poguéssim analitzar el conjunt globalment, ens adonaríem dels esforços individuals de tots els agents formatius i de les respectives estructures de formació, i, en general, no prioritzaríem els nostres interessos individuals per sobre dels dels ciutadans.

Segurament, si poguéssim analitzar amb cura els pressupostos invertits i, en conseqüència, la seva rendibilitat, ens adonaríem que l'oferta publicoprivada és necessària, es complementa, i qui sap si és imprescindible.

4. L'OFERTA FORMATIVA RESPON A LA DEMANDA DEL SECTOR PRODUCTIU I SOCIAL?

Segurament, l'oferta de la Formació Professional en conjunt i en els diferents nivells i modalitats (presencial, distància, dual...) és la que clarament fa possible que els ciutadans puguin adquirir les competències professionals desitjades o demandades. Aquí podem afegir una xarxa de centres (públics i privats) que garanteixen l'adquisició de les competències bàsiques, ja sigui als instituts o als centres educatius de persones adultes (a les Illes Balears hi ha 18 centres públics[12] d'educació de persones adultes).

[12] Lluch Moll, A. Els centres d'educació de persones adultes a les Illes Balears. Els deu darrers anys. *Anuari de l'Educació, 2013, 158-176.*

Illa	Centres per illa	Aules adscrites
Eivissa	2	3
Formentera	-	1
Mallorca	14	46
Menorca	2	6

Com hem dit més amunt, la darrera empenta a la Formació Professional del sistema educatiu la va fer la LOGSE. Hi va aportar un component professionalitzador important, del qual en derivà un grau elevat de reconeixement del nou model per part de món productiu. De secrets, pocs: la inversió econòmica (instal·lacions, equipaments, formació del professorat), l'adquisició de noves especialitats i, sobretot, la il·lusió del professorat amb un tipus d'alumnat a qui li era requerit obligatòriament, i com a mínim, haver superat el tram obligatori de l'educació secundària o el batxillerat, i que, per tant, havia de tenir unes expectatives i il·lusions personals importants.

De tota manera, el més important és el reconeixement del sector productiu, que ha estat demostrat en els estudis d'inserció laboral: entre el 70% i el 90% dels alumnes, quan han acabat els estudis de Formació Professionals, ocupen llocs de treball relacionats amb els estudis. Són uns percentatges prou elevats i cal tenir-los en compte.

Dominar coneixements teòrics i pràctics imprescindibles (competències bàsiques) per poder adquirir coneixements tecnològics era un dels objectius de la nova FP: adquirir una formació de base tecnològica per a una especialitat concreta, que oferís als ciutadans la possibilitat de gestionar el seu capital humà.

Actualment i després de les lleis aprovades els darrers vint-i-sis anys, tenim un primer nivell (la Formació Professional bàsica), el nom i l'estructura del qual han canviat tantes vegades com ha variat la normativa del sistema educatiu. Sembla que això ho han fet amb un objectiu clau: reduir l'abandonament escolar. Per tant, el nivell 1 sorprenentment no té res a veure amb la FP i, de rebot, ha quedat «segrestat» pel gran problema del sistema educatiu espanyol: l'abandonament escolar o el no èxit escolar.

Això és el bessó: l'abandonament escolar, també anomenat «fracàs escolar». La solució ha estat fàcil: ja que aquestes persones no volen estudiar, que se'n vagin a treballar, però, com que no en saben, les empreses no les volen. Per això, primer les haurem de formar, almenys un poquet i, com que encara són joves, convé que estiguin a centres educatius Per tant, la millor solució és que tinguin els coneixements tècnics professionals bàsics, que facin un programa de FPB. Com que no poden tornar a abandonar (seria un fracàs de l'Administració i posaria entredit el finançament europeu), haurem de facilitar passarel·les per poder promocionar del nivell 1 al 2 (grau mitjà) i, evidentment, també al nivell 3 (grau superior). Per tant, per facilitar l'accés als cicles formatius, amb els canvis introduïts des de 2010, més accentuats darrerament, aquests cicles han esdevingut una oferta d'escolarització professional. Ara ja comencen a perdre el reconeixement del món productiu, tot i l'esforç que hi dedica el professorat, i així ja podem dir que la Formació Professional del sistema educatiu dels nivells 1 i 2 dóna resposta a la demanda social.

Actualment, en els dos primers nivells de la Formació Professional, tenim tres col·lectius d'alumnes: els de 15 a 17 anys, que fan la FPB; els de 17 a 19 anys, que no han assolit els objectius de l'ESO, cursen cicles de grau mitjà i proven el que pensen que els agradarà més (l'objectiu és estar entretinguts), és el grup més propens a abandonar a mitjan curs. Finalment, hi ha els estudiants que tenen més de 20 anys i que tornen al sistema educatiu, ara amb més seny i compromís; cerquen resultats per inserir-se professionalment, ja que no volen perdre una altra oportunitat. A aquest col·lectiu, li manca formació bàsica i tècnica, però se'n preocupa i està interessat en l'activitat. No sempre, però, pot avançar a un cert ritme, ja sigui per la falta de coneixements d'altres alumnes del grup o per l'actitud, a més d'una ràtio elevada. Per aquests motius, els és difícil mantenir la il·lusió inicial en la nova iniciativa de recuperar el temps perdut i poder adquirir les competències que els marca el currículum; per tant, la seva inserció professional es complica.

La barreja d'estudiants amb característiques i objectius diferents ofereix uns resultats frustrants, inicialment per al professorat i, a la llarga, per a l'alumnat i les famílies. Diem «a la llarga» perquè, si bé aquestes persones obtenen el títol, la manca de vocació professional o el fet d'haver obtingut solament coneixements teòrics els dificulta trobar un lloc de treball que els compensi l'esforç que han hagut de fer.

Mentrestant, tothom content! Els alumnes tenen un títol i així poden anar a cercar feina; els pares i mares hem aconseguit que els fills estudiïn i tinguin un títol; els professors, hem donat títols i, a més, ens han pagat per fer-ho... Continuem tenint els índexs d'abandonament escolar més elevats de la Unió Europea, però la demanda social està coberta en part, malgrat que a cada principi de curs hi hagi molts alumnes que no puguin optar a una plaça a un institut per cursar Formació Professional.

No vendrà de nou a ningú que pugui participar en la vida acadèmica dels instituts de secundària comprovar un any i un altre que els departaments d'Orientació estan desbordats. I, legislatura darrere legislatura, sentim el discurs de la importància que té la FP per als sectors productius, per sortir de la crisi i per al benestar comú.

Els departaments d'Orientació Professional s'han convertit en el calaix de sastre dels instituts i de l'Administració. Amb això volem dir que aglutinen totes les experiències i els programes que han de menar a l'èxit escolar, han d'evitar la conflictivitat escolar. Molt sovint, però, el disseny d'itineraris formatius adequats a la realitat de cada persona, a les seves destreses, és a dir, a actituds i aptituds, passa a un segon pla, ja que els orientadors han de dedicar una gran part del temps a altres tasques que també són prioritàries per al sistema educatiu.

El sector productiu reconeix que el sistema de FP actual és una de les opcions més vàlides en les etapes prèvies a la incorporació al món laboral. Aquest èxit provoca una forta demanda de places als cicles formatius tant de grau mitjà com de grau superior.

L'heterogeneïtat i les diferències de nivell formatiu, actitud i vocació fan que la modalitat que es desenvolupava dins el recinte educatiu perdi part del reconeixement que tenia. Molts pocs estudiants arriben a la fita que s'havien marcat i, per tant, el sector productiu incorpora els nous titulats a un nivell inferior al que els pertocaria per titulació. Així, els de nivell 3 s'incorporen als

llocs de treball catalogats com a nivell 2, i els de nivell 2, als llocs catalogats com a nivell 1. No cal que parlem de la desmotivació i frustració que pateixen els alumnes en veure que l'esforç que han fet no els és compensat ni a curt ni a mitjà termini.

Cal redefinir les tasques dels departaments d'Orientació o, si més no, incorporar-hi altres professionals que executin l'orientació de la carrera laboral dels estudiants. La normativa actual defineix els departaments d'Orientació oberts a l'entorn i integrats per professionals que puguin ajudar els estudiants a dissenyar, tinguin l'edat que tinguin, el seu itinerari formatiu.

Davant la necessitat de donar sortida a la demanda de formació, l'Administració ha augmentat les ràtios dels cicles formatius de grau mitjà -en alguns casos, més d'un 40% del que poden assumir les instal·lacions-, malgrat que no sempre responen a possibilitats reals d'incorporació al món laboral. Aquesta és una solució fàcil: augmentar ràtios per grup en comptes d'augmentar oferta presencial i altres iniciatives, com són oferir altres modalitats, per exemple, la FP a distància o en la modalitat dual. Cada una de les tres modalitats pot tenir un alumnat amb un perfil més adequat, i qui hauria de fer la tasca per aconsellar la modalitat més adient a un alumne en concret és el Departament d'Orientació integrat i obert.

A més, no podem oblidar que els estudiants, encara que arribin de la xarxa educativa, de la de treball o vulguin aprofitar l'acreditació de competències adquirides per vies no formals al llarg del seu recorregut formatiu, pot ser que necessitin reorientació o afirmació de l'itinerari escollit.

La Formació Professional a distància ja fa molts d'anys que la coneixem i s'adreça a un sector de població molt concret, sovint a estudiants que ja tenen experiència en l'especialització escollida. Una altra cosa és la Formació Professional dual, que, amb la mateixa denominació, adopta diferents maneres d'aplicació segons el territori.

4.2 Formació Professional dual

En primer lloc, cal que definim què entenem per Formació Professional dual i quins objectius té, almenys els que presenten les administracions, sigui l'educativa o la laboral. Personalment, hi veiem uns objectius ocults: hem de recordar que l'índex de desocupació juvenil a la nostra comunitat i a l'Estat és realment elevat i preocupant.

El primer trimestre de 2016, segons l'EPA, a les Illes, l'índex de desocupació dels joves que tenien entre 20 i 24 anys era del 55,1% entre els homes i del 50% entre les dones. Quant als de menys de 20 anys, la dels homes se situava en el 56% i la de les dones, en un 29,4%.

A l'Estat espanyol, la Formació Professional dual es desenvolupa a partir del Reial decret 1529/2012 de 8 de novembre, segons el qual les administracions poden optar a cinc versions per programar-la, una possibilitat que més endavant els permetrà organitza-la

a) amb el compromís i iniciativa del sector empresarial. A les Illes, està coordinat per la Cambra de Comerç de Mallorca, i és per això que aquesta modalitat solament existeix a aquesta illa, encara que al principi també es va oferir a Menorca.

b) amb la participació dels instituts com a promotors. Això consisteix a perllongar les pràctiques formatives dels cicles a les empreses amb contractes per a la formació i l'aprenentatge.

En primer lloc, veurem alguns dels objectius transparents:

- Augmentar la col·laboració entre els centres formatius de FP i les empreses.
- Ajudar els alumnes a conèixer de més a prop el sector en el qual treballaran.
- Facilitar als joves la futura incorporació al mercat de treball.

Hi ha dues característiques importants que també remarquen les administracions:

- La formació teòrica i la pràctica es duen a terme de manera combinada.
- Té una retribució econòmica i l'alta a la Seguretat Social.

Per exemple:

A Catalunya, la Formació Professional dual es pot desenvolupar en les cinc versions i cada una amb programes diferents, la qual cosa ofereix moltes oportunitats.

Al País Basc, entenen la dual com una perllongació de la FCT -retribuïda amb beques- durant dos o tres anys, és a dir, en haver superat el cicle formatiu corresponent cursat íntegrament, excepte la FCT, en un centre de formació reglada, ja sigui públic o privat. Fins i tot, permeten fer canvis temporals d'empresa en les mateixes especialitats, possibilitat que potencia la capacitat d'adaptació a diferents llocs de treball d'una mateixa especialitat, és a dir, assumir rols diferents i evitar caure en les rutines pròpies d'un determinat lloc de treball de la mateixa empresa al llarg dels anys i de la durada del contracte de pràctiques; per tant, el cicle es pot allargar fins a quatre o cinc anys.

A les Illes Balears,[13] es desenvolupa una altra versió, en la qual els alumnes complementen simultàniament el període de formació dins el recinte acadèmic: passen un màxim de 15 hores setmanals en el centre educatiu i la resta, fins a 25, les dediquen a una estada a l'empresa col·laboradora. La disponibilitat horària serà determinada en funció de les necessitats, ja sigui a mitja jornada a cada lloc o bé uns quants dies de la setmana. Amb això vull dir que els empresaris i/o els alumnes disposen d'un conjunt d'ajudes que els permeten estar dins el centre de treball complementant la seva formació pràctica i teòrica. L'objectiu d'aquesta versió de FP dual és que els alumnes puguin adquirir les competències professionals clau per ocupar aquell lloc de treball que l'empresa necessita cobrir, i fer-ho amb els avantatges de contractació. Els alumnes tenen la possibilitat de quedar a treballar en aquella empresa, però han d'anar molt amb compte: l'alumne consolida certs coneixements a partir de la repetició d'uns determinats processos, però, quan canvien d'empresa i canvien els processos, els consta molt desenvolupar les responsabilitats professionals i, per tant, no s'adapten a les necessitats de la nova empresa.

[13] GRIPF. (2014). La Formació Professional dual a les Illes Balears. Anuari de l'Educació, 2014, 88-106.

Oferta de Formació Professional dual a les Illes Balears. Curs 2016-2017[14]

Centres que ofereixen FP dual	Famílies professionals	Cicles formatius	Places oferides
9	7	13	230

A les altres comunitats autònomes, aquesta complementarietat s'aplica d'altres maneres.

Un altre objectiu no tan transparent i que té una certa ocultació és el tòpic conegut per tots els professionals que ens dediquem a aquest tipus de formació: «la Formació Professional és molt costosa» i les instal·lacions i equipaments són més aviat insuficients i dispersos. Ho hem pogut comprovar per donar resposta a la demanda social, que la majoria de vegades no es correspon amb la del sector productiu.

Per tant, per augmentar les places disponibles i reduir costos a l'Administració, concertem amb empreses de diferents sectors el desenvolupament pràctic de la formació. Així, el centre tutoritza el procés formatiu amb especial incidència en la part teòrica, i ja tenim dues qüestions resoltes:

a) L'Administració no ha d'incorporar més infraestructures ni equipaments als centres, ja que el teixit productiu el posa a la seva disposició.

b) Disposem de més places per formar els més joves, amb l'al·licient de tenir un contracte de formació i sortir de les estadístiques de la desocupació.

Mentrestant, la taxa de desocupació juvenil disminueix i el sector empresarial es permet facturar uns mínims per cobrir despeses derivades de la formació i augmentar la productivitat.

Vendre la modalitat dual com la Formació Professional del futur tal vegada serà una errada. La dual pot donar resultats excel·lents amb un perfil d'alumnes i en àmbits laborals concrets, però no tots els seus alumnes podran continuar amb garanties la seva promoció acadèmica i professional.

4. ELS FORMADORS DISPOSEN DE LA FORMACIÓ INICIAL I CONTÍNUA PER RESPONDRE A LES NECESSITATS DETECTADES EN CADA MOMENT?

Hauríem de diferenciar dos tipus de formació inicial: la pedagògica i/o didàctica i la tècnica. No és el mateix que un formador tingui uns amplis coneixements de la matèria en la qual ha de formar i que no disposi dels recursos o habilitats suficients per comunicar els coneixements o transmetre'ls.

L'evolució de la societat i la del mercat de treball, amb el control de l'electricitat i el desenvolupament de les tecnologies de la informació, ha permès potenciar encara més el capital humà. És evident que la formació contínua és un requisit imprescindible a l'hora d'afrontar amb èxit la formació de les persones, tant la dels formadors com la de la resta dels treballadors.

[14] Oferta formativa 2016-2017. Conselleria d'Educació i Universitat.

En la formació contínua, diferenciem els mateixos dos tipus, però en aquest cas estaria enfocada a les actualitzacions dels formadors. Pel que fa a recursos didàctics, la utilització de les TIC ha representat un canvi molt important en la transmissió de coneixements, ja que gairebé totes les explicacions incorporen la visualització d'un vídeo o un enllaç web per completar l'explicació dels continguts. En l'apartat de la didàctica, no podem deixar de banda els canvis que hi ha hagut en el món dels adolescents els darrers vint anys. Quant a la formació tècnica, no hi ha cap títol ni certificat professional que cada dos o tres anys, com a molt, no hagi de ser actualitzat en continguts i materials per adaptar-lo a les demandes del teixit productiu, com a resultat de les innovacions que tots els sectors apliquen per millorar els productes.

El potencial en capital humà dels centres de formació (centres i entitats col·laboradores, centres privats...) i dels instituts de les Illes Balears és molt important. Crec que tots som conscients de les possibilitats del conjunt, però massa vegades aquest capital no és aprofitat, ja sigui per la impotència d'afrontar els reptes amb recursos inadequats o per manca de formació en comunicació i transmissió de coneixements. Aquestes impotències o inseguretats fan que no valorem suficientment la tasca dels altres.

Segurament, alguns dels fets que ajuden al desconeixement poden ser:

- La dispersió de l'oferta. Vam poder-la constatar, tant en l'oferta de Formació Professional del sistema educatiu com en la del sistema per a l'ocupació, la qual encara és més dispersa que l'altra. Si hi afegim la manca de reconeixement mutu d'uns i d'altres, encara és més evident el descrèdit i la desmotivació.

- Hi ha molts d'ensenyants que han d'afrontar la seva formació contínua per iniciativa personal, de vegades per les seves curolles. Quan no troben reflectits els seus esforços en la col·lectivitat de l'especialitat o del seminari en el qual puguin compartir les experiències amb el sector educatiu o el productiu i contrastar-les, moltes vegades queden dins l'aula i no en surtin.

- La manca d'espais comuns, de jornades, conferències entre els sectors formatius i els productius per analitzar informació sobre el desenvolupament de les activitats docents i intercanviar-ne, per així suprimir activitats i incorporar-ne de noves. D'aquesta manera, els ensenyaments serien més atractius també per als alumnes i generarien il·lusió entre el professorat.

- Els missatges que fa vint anys que sentim periòdicament: «La Formació Professional és la clau per al desenvolupament del nostre model econòmic i social», «Enguany serà l'any de la FP», «Aquest Govern es decanta per la FP». No tenim un missatge clar de què pretén aconseguir l'Administració amb la Formació Professional. N'hi ha d'altres: «L'estratègia balear de la Formació Professional per a l'ocupació és una iniciativa pionera a tot l'Estat». Els formadors que fa anys que esperem una aposta clara de les administracions no podem fer altra cosa que defallir, entre altres motius perquè ja fa vint-i-sis anys, l'any 1990, que els centres d'educació de persones adultes de les Illes i els instituts ja oferien en alguns casos la denominada Formació Professional ocupacional.

Entre tanta incertesa i manca de definició d'un model, és difícil que els formadors tinguin il·lusió i ganes d'afrontar el futur d'èxit que es mereix la formació dels professionals d'aquestes Illes.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Conselleria d'Educació i Universitat. *Oferta formativa FP (2016)*. Recuperat de http://www.formacioprofessional.caib.es

Conselleria de Treball, Comerç i Industria, *Entitats col·laboradores del SOIB* (2016). Recuperat de http://www.soib.caib.es

Estaràs, J., Molino, A., Sorell, C., Verdejo, C., i Amengual, G. (2011). *El desenvolupament de la formació professional a les Illes Balears. Els centres integrats de formació professional* Anuari de l'Educació 2011, Palma: Universitat de les Illes Balears, 50-78.

Estaràs, J. i Sureda, O. (2012). *La formació professional del sistema educatiu a les Illes Balears. Quina formació professional hi ha en els papers?* Anuari de l'Educació. Palma: Universitat de les Illes Balears, 50-66.

GRIPF. (2014). La Formació Professional dual a les Illes Balears. *Anuari de l'Educació, 2014*, Palma: Universitat de les Illes Balears, 88-106.

Lluch, A. (2013). *Els centres d'educació de persones adultes a les Illes Balears. Els deu darrers anys*. Anuari de l'Educació, 2013, Palma: Universitat de les Illes Balears 158-176.

Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, *Estadísticas de la educación* (2011).

Ministeri d'Educació, Cultura i Esport. *Centres Integrats de Formació Professional (2016)*. Recuperat de http://www.todofp.es

Serra, J., Carbonell, J. i Auli, A. (2011). *La Formació Professional a les Illes Balears, 1930-1970*. Palma: AMEIB.

Actualitat del Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca

Josep Romero

RESUM

Aquest article pretén donar una visió actualitzada de la realitat del Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca, partint de dades reals i de les situacions actualment viscudes.

RESUMEN

Este artículo pretende dar una visión actualizada de la realidad del Conservatorio Profesional de Música y Danza de Mallorca, partiendo de datos reales y de las situaciones actualmente vividas.

1. INTRODUCCIÓ

El nostre Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca va ser denominat amb aquesta nomenclatura el dia 3 de febrer de 2007 segons publicació al BOIB (BOIB núm. 17/2007, de 3 de febrer de 2007), ja que abans es denominava Conservatori Professional de Música i Dansa de Palma. Però la nostra història comença l'any 1935 amb la creació del Conservatori Regional de Música i podem dir que l'ensenyança musical a la nostra illa ha crescut considerablement des d'ençà.

El Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca és un centre educatiu públic de les Illes Balears depenent de la Conselleria d'Educació i Universitat, adscrit a la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres, que imparteix ensenyaments artístics oficials no obligatoris de règim especial de música i dansa.

Els ensenyaments artístics oficials de música i dansa impartits pel Conservatori es divideixen en:

- Ensenyaments elementals: estan estructurats en quatre cursos i s'encaminen al desenvolupament integral i progressiu de la tècnica bàsica de les especialitats, així com també del domini del llenguatge musical i corporal de manera que l'alumne tingui les eines necessàries per aprofundir en la seva formació posterior.

- Ensenyaments professionals: estan estructurats en un sol grau de sis cursos i s'encaminen a formar amb garanties els futurs professionals de la música i la dansa, fomentant l'evolució constant i de qualitat en les diverses àrees com són la creació, la interpretació, la investigació, l'autonomia d'estudi i treball, etc. Atenent uns valors actitudinals, com el respecte a la diversitat, interès en la millora personal i la convivència en el centre.

El nostre centre s'envolta dins del següent marc legal que estableix la nostra forma de fer:

- Constitució espanyola (BOE 29/12/78).

- Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació.

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

- Reial decret 806/2006, de 30 de juny, pel qual s'estableix el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu, establerta per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

- Reial decret 989/2000, de 2 de juny, estableix les especialitats del Cos de Professors de Música i Arts Escèniques.

- Decret 120/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària.

- Decret 92/1997, de 4 de juliol, pel qual es regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universitaris.

- Decret 115/2001, de 14 de setembre, pel qual es regula l'exigència de coneixements de les llengües oficials al personal docent.

- Decret 110/2002, de 2 d'agost, pel qual es regula el procediment per dur a terme l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

- Ordre del conseller de Presidència de 2 de desembre de 2002, dictada a proposta del conseller d'Hisenda i Pressuposts i del conseller d'Educació i Cultura, de desplegament del Decret 120/2002, de 2 d'agost, pel qual es regula el procediment per dur a terme l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

- Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports, de 12 de maig de 1998, per la qual es regulen els usos de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, com a llengua d'ensenyament en els centres docents no universitaris de les Illes Balears.

- Reial decret 2372/1986, de 24 de desembre, sobre òrgans de govern dels centres públics d'ensenyaments artístics (BOE núm. 57 de 27 de març).

- Ordre de 19 d'abril de 2004, per la qual s'aproven les bases per a la selecció, nomenament i cessament dels òrgans de govern dels centres docents públics (BOE núm. 59 de 29 d'abril).

- Resolució del conseller de data 26 d'abril de 2004, per la qual es convoca el procés de selecció de directors de centres públics (BOIB núm. 65 de 8 de maig).

- Correcció d'errors advertits en l'Ordre de 19 d'abril de 2004, per la qual s'aproven les bases per a la selecció, nomenament i cessament dels òrgans de govern dels centres docents públics (BOIB núm. 76 de 29 de maig).

- Reial decret 1577/2006, de 22 de desembre, pel qual es fixen els aspectes bàsics del currículum dels ensenyaments professionals de música regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

- Reial decret 85/2007, de 26 de gener, pel qual es fixen els aspectes bàsics del currículum dels ensenyaments professionals de dansa regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.
- Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 4 d'abril de 2009, per la qual s'aprova l'admissió i matriculació d'alumnes dels ensenyaments de règim especial en centres públics.
- Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de 26 de maig de 2009, per la qual s'estableix l'organització i el funcionament dels ensenyaments professionals de música regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, a les Illes Balears.
- Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de 7 de setembre de 2009, per la qual s'estableix l'organització i el funcionament dels ensenyaments professionals de dansa regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, a les Illes Balears.
- Resolució del consellera d'Educació i Cultura de 30 de juny de 2010, per la qual s'aproven les instruccions d'organització i funcionament dels conservatoris professionals de les Illes Balears per al curs 2010-2011.
- Decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears.
- Resolució del conseller d'Educació i Cultura de 15 de juny de 2010, per la qual s'estableixen els criteris per determinar la tipologia dels centres públics docents no universitaris i la seva assignació d'equips directius.
- Decret 23/2011, d'1 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum dels ensenyaments elementals de música regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.
- Decret 24/2011, d'1 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum dels ensenyaments elementals de dansa regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.
- Decret 53/2011, de 20 de maig, de currículum dels ensenyaments professionals de música.
- Decret 54/2011, de 20 de maig, de currículum dels ensenyaments professionals de dansa.
- Resolució del conseller d'Educació i Cultura de dia 2 de juny de 2011, per la qual s'aproven les instruccions d'organització i funcionament dels conservatoris professionals de música i dansa de les Illes Balears per al curs 2011-2012.

2. ESTRUCTURA ORGANITZATIVA

El Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca està ubicat al carrer d'Alfons el Magnànim, número 64, codi postal 07004, de Palma. Les dependències són d'ús compartit amb el Conservatori Superior de les Illes Balears.

La gestió de l'edifici està cedida a la Fundació per al Conservatori Superior, que està regida per un patronat en què el president és el conseller d'Educació i Universitat. La tasca administrativa i organitzativa de gestió de l'edifici recau en la figura del coordinador general de la fundació i l'acció de manteniment, en el personal adscrit a la fundació per a dit servei, part del servei de consergeria i part dels serveis de neteja.

L'edifici va ser inaugurat el 18 d'octubre de 1999. El disseny de les instal·lacions és adequat per als ensenyaments de música i dansa, està adaptat per a les persones discapacitades amb mobilitat reduïda i està conformat amb una estructura de tres plantes:

1. Planta baixa
2. Planta primera
3. Soterrani

La planta baixa disposa de: 7 aules de dansa; 1 aula d'informàtica; 21 cabines d'estudi; 1 vestidor d'homes amb bany; 1 vestidor de dones amb bany; els despatxos corresponents al Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca de direcció, caporalia d'estudis, secretaria acadèmica, coordinador de gestió, oficina d'administració i registre amb un bany integrat, consergeria, magatzem de manteniment, magatzem de neteja, auditori, biblioteca i cafeteria (gestionada per una empresa privada a través de concurs de subhasta pública), dos banys per a dones, dos banys per a homes i accés a l'ascensor.

A la primera planta hi ha 54 aules de disseny específic per a les diferents activitats docents que es duen a terme, sala del professorat, accés a la cabina de control de l'auditori, els despatxos del Conservatori Superior, oficines i despatx de la Fundació, un bany per a dones, un altre per a homes i accés als ascensors.

El soterrani és utilitzat com a magatzem.

Al curs 2008/2009 varen ser habilitades unes aules prefabricades a un solar adjacent al centre per poder donar el servei requerit per part dels ensenyaments de dansa. Concretament hi ha habilitades tres aules de dansa, uns vestidors amb bany i un espai per al servei de consergeria.

3. OBJECTIUS GENERALS DEL CENTRE

Els objectius generals d'aquest centre són els següents:

1. Aconseguir que els alumnes tinguin un ensenyament de qualitat, una bona formació musical i de dansa, que el pas pel conservatori els proporcioni una base sòlida com a futurs professionals de la música o de la dansa.

2. Formar persones respectuoses amb qualsevol tipus de cultura o manifestació cultural atenent uns valors actitudinals, com el respecte a la diversitat, interès en la millora personal i la convivència en el centre.

3. Difondre l'activitat del centre arreu de l'illa, actuant com a un element dinamitzador i referent de l'educació artística a Mallorca.

4. Promoure la qualitat del rendiment acadèmic per tal de garantir l'aprofitament dels estudis amb especial interès a la seva continuïtat als estudis superiors.

5. Promoure un equilibri en el nombre d'alumnat de les diferents especialitats, de manera que es pugui garantir la correcta formació de les diferents agrupacions instrumentals del centre.

6. Potenciar una formació completa en tots els tipus de música i dansa que inclogui entre d'altres: la música antiga, la música popular, la música d'avantguarda, la música del segle XX, la música moderna i el jazz.

7. Col·laborar amb diferents entitats culturals i artístiques tant públiques com privades.

8. Seguir avançant en l'aplicació de les TIC als processos d'ensenyament-aprenentatge i gestió del centre.

4. DADES REALS DEL NOSTRE ALUMNAT

Al nostre centre es duen a terme les especialitats musicals següents:

Especialitats de vent	Especialitats de corda	Especialitats de corda polsada o percudida	Altres especialitats
Fagot Flauta travessera Clarinet Oboè Saxòfon Trombó de vares Trompa Trompeta Tuba i bombardí	Contrabaix Viola Violí Violoncel	Arpa Clavecí Guitarra Orgue Piano	Cant Percussió

I s'imparteixen les especialitats de dansa següents:

- Dansa clàssica
- Dansa espanyola

4.1. Estadístiques als ensenyaments de música

Les ràtios de matrícula per edat als ensenyaments elementals d'aquest curs han estat les que s'especifiquen a continuació:

	1r d'ensenyaments elementals de música		2n d'ensenyaments elementals de música		3r d'ensenyaments elementals de música		4t d'ensenyaments elementals de música		TOTAL	
	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D
7 anys (2008)	1	2							1	2
8 anys (2007)	21	30	1	1					22	31
9 anys (2006)	12	16	11	18	1	2			24	36
10 anys (2005)	8	8	4	15	15	14	1	2	28	39
11 anys (2004)	7	3	5	5	7	9	18	19	37	36
12 anys (2003)			2	2	5	7	8	10	15	19
13 anys (2002)					1	2	5	5	6	7
TOTAL	49	59	23	41	29	34	32	36	133	170

D'aquest alumnat d'ensenyaments elementals, la distribució per especialitats instrumentals ve establerta de la forma següent:

	1r d'ensenyaments elementals de música		2n d'ensenyaments elementals de música		3r d'ensenyaments elementals de música		4t d'ensenyaments elementals de música		TOTAL	
	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D
Arpa		2		1		1		2		6
Clarinet	3	3	1	4	1	5	3	3	8	15
Clavecí	1	1		2		1		4	1	8
Contrabaix	2	1	3		2	1	1	1	8	3
Fagot	1	3	1				1		3	3
Flauta travessera	1	8	2	2		2		1	3	13
Guitarra	5	5	5	2	1	1	1		12	8
Oboè	3	1		1		1			3	3
Percussió	7				4	1	3	1	14	2
Piano	6	9	4	15	8	13	7	13	25	50
Saxòfon	1	2	1	2	3	1	3	3	8	8
Trombó	4	1					2		6	1
Trompa	1	2	1				1	1	3	3
Trompeta	6	2	2	1	1		1		10	3
Tuba	1						2		3	
Viola	3	6	2	4	2	1	2	2	9	13
Violí	3	8	2	2	4	4	8	3	17	17
Violoncel	1	5		5	2	2		3	3	15

Les ràtios de matrícula per edat als ensenyaments professionals d'aquest curs han estat les que s'especifiquen a continuació:

	Primer		Segon		Tercer		Quart		Cinquè		Sisè		TOTAL	
	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D
12 anys (2003)	9	15											9	15
13 anys (2002)	3	11	12	11									15	22
14 anys (2001)	3	1	10	9	10	11							23	21
15 anys (2000)	1	3	5	4	6	8	14	14					26	29
16 anys (1999)	1	1	1	3	1	4	11	1		9			14	18
17 anys (1998)			1	1	2	2	3	2	15	6	7	5	28	16
18 anys (1997)		1		2	1	2	1	3		3	4	4	6	15
19 anys (1996)			1		1		1			3	1	3	4	6
20 anys (1995)		1	1	2		1	1	1			1	4	3	9
21 anys (1994)		1	2	1			2			1	2	4	6	7
22 anys (1993)	2		2	1	1							1	5	2
23 anys (1992)	1	1		1	1	1	4	8	2	3	5	3	13	17
24 anys (1991)														
25 anys o més < 1990														
TOTAL	20	35	35	35	23	29	37	29	17	25	20	24	152	177

D'aquest alumnat d'ensenyaments professionals, la distribució per especialitats instrumentals ve establerta de la forma següent:

	Primer		Segon		Tercer		Quart		Cinquè		Sisè		TOTAL	
	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D
Arpa		2								1		1		4
Cant	3	4	2	8	1	4	2	5		4	1	3	9	28
Clarinet	2		1		3	2	1	2	2	3	3		12	7
Clavecí			1		1	1	2						4	1
Contrabaix	1							1				1	1	2
Fagot			1						1				2	
Flauta travessera		1	1	4	2	1	3	1	1	1	1	3	8	11
Guitarra					2	1	1	1	1	1			4	3
Oboè		2		1		1		1				1		6
Orgue		3	3		1	1		2		1			4	7
Percussió	1	2	6	1	2		5		2	1	1		17	4
Piano	3	8	8	8	4	11	13	11	3	1	3	8	34	47

	Primer		Segon		Tercer		Quart		Cinquè		Sisè		TOTAL	
	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D
Saxòfon	4	2		1	1	2	1	1		1	1		7	7
Trombó		1	1										1	1
Trompa						1	2	1		1	1		3	3
Trompeta	1		1		1		2			1	2	1	7	2
Tuba	1		1		1				1	1	1	2	5	3
Viola	1	1	2				1			1			4	2
Violí	5	5	7	8	3	4	4	2	4	7	3	2	26	28
Violoncel		6		3	2	2	1	1		1	1		4	13

4.2. Estadístiques als ensenyaments de dansa

Les ràtios de matrícula per edat als ensenyaments elementals d'aquest curs han estat les que s'especifiquen a continuació:

	1r de dansa		2n de dansa		3r de dansa		4t de dansa		TOTAL	
	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D
7 anys (2008)		3								3
8 anys (2007)	2	26		5					2	31
9 anys (2006)	1	11	2	18		1			3	30
10 anys (2005)	3	4		5	1	13			4	22
11 anys (2004)	1			3	4	5		10	5	18
12 anys (2003)				2		9		4		15
13 anys (2002)					1	1		2	1	3
TOTAL	7	44	2	33	6	29		16	15	122

Les ràtios de matrícula per edat als ensenyaments professionals d'aquest curs han estat les que s'especifiquen a continuació:

	Primer		Segon		Tercer		Quart		Cinquè		Sisè		TOTAL	
	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D
12 anys (2003)		10												10
13 anys (2002)	1	7	1	9									2	16
14 anys (2001)	1	5		4	1	6							2	15
15 anys (2000)				3				7						10
16 anys (1999)						1		3	2	9			2	13
17 anys (1998)							1	4		2		8	1	14
18 anys (1997)												2		2
TOTAL	2	22	1	16	1	7	1	14	2	11		10	7	80

D'aquest alumnat d'ensenyaments professionals, la distribució per especialitats de dansa ve establerta de la forma següent:

	1r de dansa		2n de dansa		3r de dansa		4t de dansa		5è de dansa		6è de dansa		TOTAL	
	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D
Dansa clàssica		13	1	10		3		10	2	8		4	3	48
Dansa espanyola	2	9		6	1	4	1	4		3		6	4	32

5. NOU PROGRAMA PEI

Des de fa molt de temps, el Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca demana a la Conselleria un nou projecte per facilitar la compatibilitat dels estudis de règim general i els de règim especial, sobretot als ensenyaments professionals que és allà on més fracàs escolar hi ha a causa de la complicació i duresa que suposa dur ambdós estudis a la vegada. D'aquesta idea va sorgir una nou programa d'estudis integrats, que ara coneixem com a PEI, que va ser autoritzat per la Conselleria d'Educació i Universitat mitjançant resolució de 28 de setembre de 2015, del director general de Planificació, Ordinació i Centres. Aquest programa té com a objectiu racionalitzar els horaris dels dos règims d'ensenyament establint diferents franges horàries de tal manera que siguin tan compactes com sigui possible i es pugui optimitzar el temps dedicat a assistir a les activitats lectives; la coordinació dels horaris d'ambdós ensenyaments permetrà generar un horari lectiu de l'alumnat més adequat deixant-li més temps disponible per organitzar el seu temps d'estudi i també el seu oci.

En aquesta resolució s'opta per la millora de la qualitat educativa pel fet d'establir que les administracions educatives facilitaran la possibilitat de cursar simultàniament els ensenyaments artístics professionals de música i dansa i l'educació secundària, i per fer-ho efectiu s'han adoptat mesures d'organització i d'ordenació acadèmica en les quals s'inclouran convalidacions i creació de centres integrats.

Els principals antecedents que marca la resolució són els següents:

1. La formació musical i en dansa als conservatoris professionals se superposa a l'educació secundària al llarg dels quatre cursos d'ESO i dels dos de batxillerat. Aquest fet exigeix als alumnes un esforç molt important per compatibilitzar els seus estudis.

2. Els ensenyaments professionals de música i dansa desenvolupen nivells d'expressió artística propis d'uns estudis especialitzats que tenen com a finalitat l'exercici professional i estan destinats a alumnes que posseeixen aptituds específiques i voluntat per dedicar-s'hi.

3. L'elevada càrrega lectiva dels ensenyaments professionals de música i dansa i l'obligada dedicació a l'educació secundària dificulta la racionalització de les hores d'estudi que pot arribar fins a les 43 hores lectives setmanals de docència directa en els estudis de música i a 54 hores en els de dansa.

5.1. Estadístiques del PEI

El **Programa d'Ensenyaments Integrats** que s'ha posat en marxa aquest **curs 2015-2016** ha permès adoptar una sèrie de mesures de coordinació d'horaris entre els estudis de règim general d'ESO i batxillerat amb els de règim especial de música i dansa. La col·laboració entre l'IES Joan Maria Thomàs i el Conservatori, el suport de la Conselleria d'Educació i la determinació dels alumnes i les seves famílies ha aconseguit que per primera vegada s'hagin pogut **articular mesures amb la intenció de facilitar la dedicació i la pràctica als alumnes que cursen estudis de música o dansa**. Desplaçar les classes de dansa en horari de dematí, coordinar les setmanes d'exàmens amb les setmanes d'audicions, avançar i concentrar els horaris dels alumnes de música a les primeres hores d'horabaixa, el sistema de convalidacions… són mesures que han incidit de forma molt directa en la vida dels alumnes que han pres part d'aquesta primera promoció del PEI.

Les valoracions sobre el programa són en general positives i seran tractades com correspon a la comissió de seguiment del PEI, constituïda en aquests efectes. A banda d'aquestes valoracions de caràcter més organitzatiu i personal, **disposem dels resultats acadèmics dels alumnes del programa** per tal d'extreure algunes conclusions sobre l'aprofitament i el rendiment acadèmic d'aquests alumnes als estudis del conservatori i la seva evolució respecte als resultats de la primera avaluació.

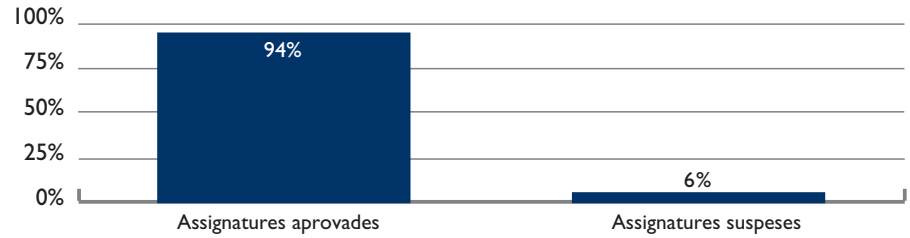
Cal recordar que, en aquest primer any del PEI, **169 alumnes han cursat el programa**.

5.1.1. Assignatures

Els alumnes cursen un total de **828 assignatures,** de les quals **781 han resultat aprovades** i **47 han resultat suspeses**.

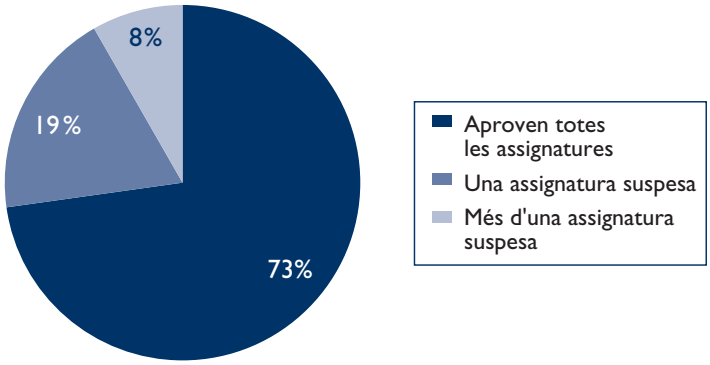
El percentatge d'**assignatures aprovades** és molt alt i se situa en un **94,32%**, quedant el percentatge d'**assignatures suspeses** en un **5,68%**. Això suposa un increment d'assignatures aprovades respecte a la primera avaluació del **2,86%.**

Gràfic 1: Percentatge d'assignatures aprovades



Un total de **140 alumnes (82,25%) han aprovat la totalitat d'assignatures** (**+9,47%** respecte a la primera avaluació) que cursen, **20 alumnes** (**11,83%**) **han suspès una** de les assignatures que cursen i finalment **9 alumnes (5,33%) suspenen més d'una** assignatura de les que cursen.

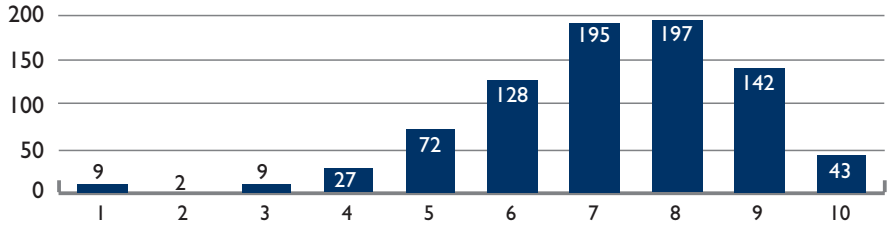
GRÀFIC 2: RELACIÓ D'APROVATS I SUSPESOS



5.1.2. Qualificacions

Desglossament de les qualificacions dels alumnes:

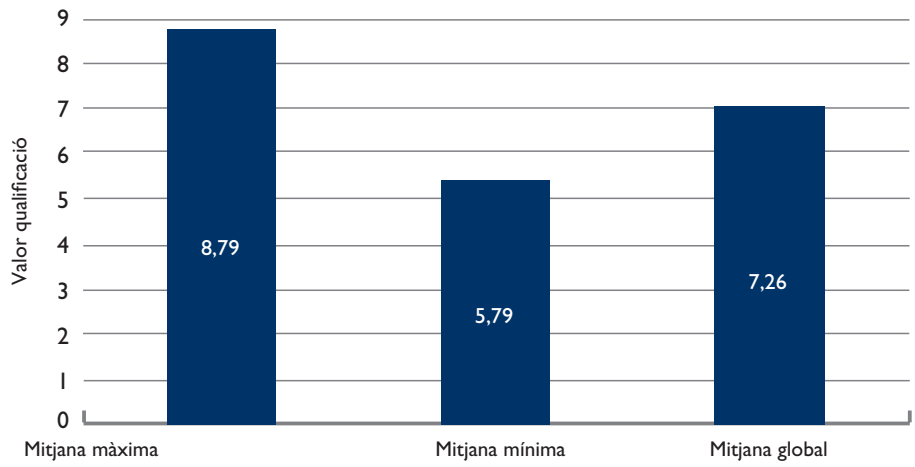
GRÀFIC 3: QUALIFICACIONS



Pel que fa a les qualificacions, la **qualificació màxima mitjana s'estableix en un 8,79 (+0,74 respecte a la primera avaluació),** mentre que la **qualificació mínima mitjana és de 5,79 (+0,49)**. La **qualificació mitjana del conjunt dels alumnes PEI és de 7,26 (+0,54)**. La qualificació mitjana descomptant les assignatures no cursades (1) és de **7,30**.

La qualificació mitjana dels alumnes que aproven totes les assignatures és de **7,57 (+0,53)**; la qualificació mitjana dels alumnes amb assignatures suspeses és de **5,75 (-0,09)**.

Gràfic 4: Qualificacions mitjanes



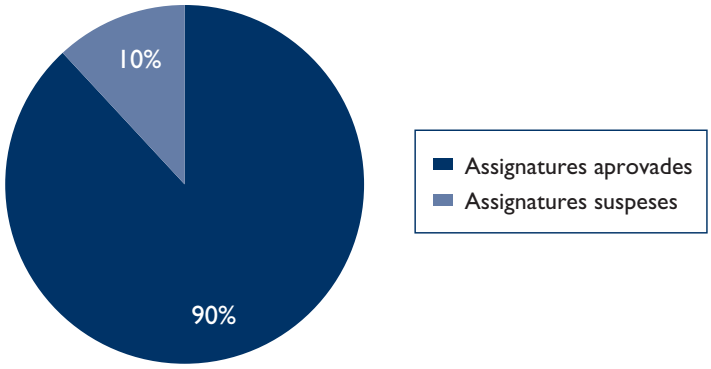
És important comprovar com aquest projecte està donant els seus fruits en només un curs lectiu de posada en marxa. L'ajuda de l'IES Joan Maria Thomàs i de la Conselleria d'Educació ha fet que aquest projecte sigui una realitat.

5.1.3. Assignatures a l'IES

Incorporam a continuació el recull estadístic dels **resultats de l'alumnat PEI a l'IES** Joan Maria Thomàs. Els alumnes PEI han cursat un **total de 1.083 assignatures** a l'IES, de les quals **972 han resultat aprovades i 111 suspeses** en convocatòria de juny.

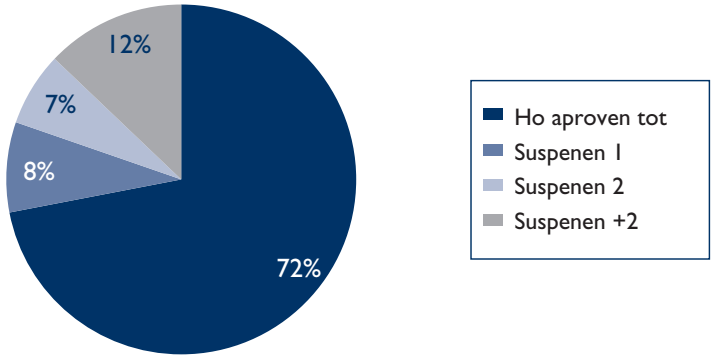
En percentatge, correspon a un **89,8% d'assignatures aprovades per un 10,2% d'assignatures suspeses**.

Gràfic 5: Relació assignatures aprovades/suspeses IES



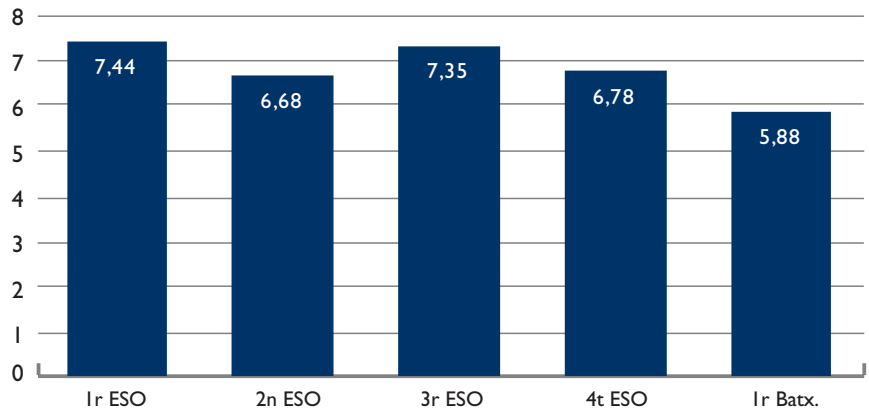
Seguint amb el nombre d'assignatures aprovades, **95 alumnes aproven totes les assignatures (72%)**, **11 alumnes suspenen 1 assignatura (8,3%)**, **9 alumnes suspenen 2 assignatures (6,8%)** i **17 alumnes suspenen més de 2 assignatures (12,9%)**.

GRÀFIC 6: RELACIÓ D'APROVATS PER ALUMNE



La **nota mitjana de l'alumnat PEI a l'IES és de 6,83** i a continuació es detalla per cursos:

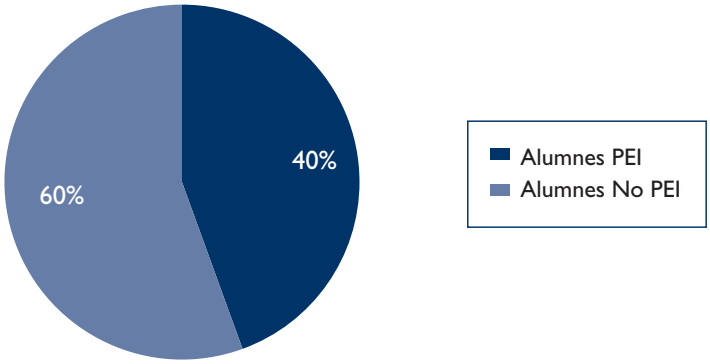
GRÀFIC 7: NOTA MITJANA PER CURS A L'IES



5.1.4. Evolució de matrícula

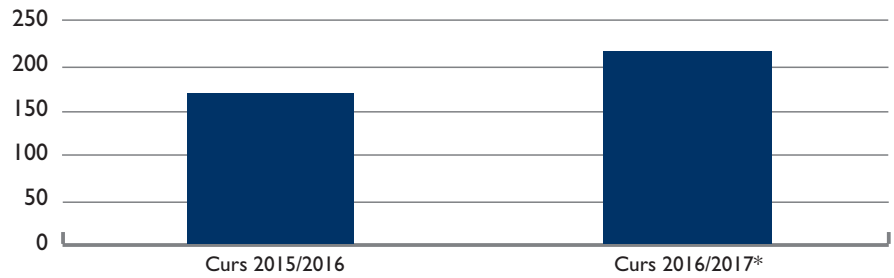
Durant el **curs 2015/2016, 424 alumnes** han cursat ensenyaments professionals al conservatori. D'aquests alumnes **169** han pres part d'aquest primer curs d'implantació del PEI.

Gràfic 8: Matrícula alumnes ensenyaments professionals



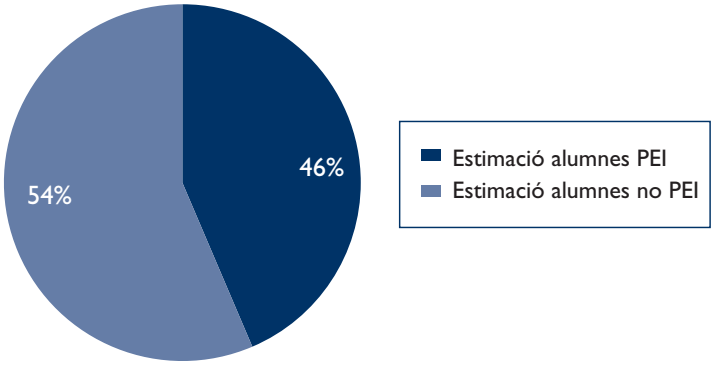
En el moment d'elaboració d'aquest document encara està obert el procediment d'admissió als IES, però disposam de les dades provisionals per veure si existeix una evolució de la demanda encara que no es disposin de dades definitives. Segons aquestes dades, el proper curs 2016/2017 al voltant de **216 alumnes formaran part del programa** la qual cosa suposa un increment del **27,81%** respecte al curs actual (+47).

Gràfic 1: Evolució matrícula alumnes PEI



Podem fer una **estimació sobre la matrícula** als ensenyaments professionals de cara al proper **curs 2016/2017**, segons la qual s'incorporarien al programa els alumnes que n'han demanat l'admissió i mantenint els nombres d'alumnat que no cursa PEI enguany. Segons aquesta estimació, de **cara al curs 2016/2017 el 45%** dels alumnes que cursin ensenyaments professionals **formarien part del PEI** de manera que les xifres avancen ràpidament cap a la dinàmica de la integració d'ambdós ensenyaments.

Gràfic 10: Estimació evolució matrícula Ensenyaments Professionals 2016



6. LA PIRÀMIDE MUSICAL A LES ILLES BALEARS

El Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca és un centre de referència en l'àmbit autonòmic i estatal, ja que proporciona una alta qualificació als seus alumnes. De fet, molts dels alumnes que finalitzen els seus estudis amb bones notes als ensenyaments professionals estan estudiant a conservatoris d'elit arreu d'Europa, i molts ja són professionals i es dediquen a la música. Podríem posar molts d'exemples, però allò realment important no és el que s'ha fet fins ara, sinó tot el que podem fer i donar a partir d'aquest moment.

Per tal que a la nostra comunitat autònoma existeixi una educació musical de garantia, hem de donar més suport al conservatori, hem de ser conscients que sense uns estudis elementals de qualitat no tindrem alumnat per poder optar als ensenyaments professionals i que sense aquest tipus d'alumnat, la cultura musical i de dansa a la nostra illa s'extingirà en un parell d'anys.

Tots advocam per una ensenyança artística de qualitat i pública en què es diferenciï la qualitat no només dels seus alumnes, sinó també dels seus professors. És imprescindible que al Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca s'imparteixin els ensenyaments elementals i professionals si el que volem és potenciar aquests darrers. Som conscients que necessitam una piràmide musical i de dansa en què la nostra base, els ensenyaments elementals, estiguin cuidats i motivats perquè donin lloc a uns ensenyaments professionals de qualitat tant en nombre d'alumnes com en formació.

Situació dels ensenyaments reglats de música a les Illes Balears: anàlisi comparativa amb altres comunitats autònomes i estudi del cas particular de Menorca

Pedro Antonio Munuera

RESUM

Aquest capítol té com a objectiu oferir una anàlisi sobre la situació dels ensenyaments musicals a Menorca en particular i a les Illes Balears en general, tant en els ensenyaments reglats com en els no reglats, encara que posant l'accent en els primers. Aquesta anàlisi se centra sobretot en el pes que els ensenyaments reglats de música tenen a les Illes Balears i, especialment, a Menorca. Per tenir consciència de la magnitud d'aquest pes, és necessari comparar les dades sobre aquest tema del nostre entorn amb les dades de la resta d'Espanya. Aquest capítol no pretén buscar solucions immediates als problemes exposats, sinó més aviat convidar a la reflexió sobre el model d'educació musical que tenim i la direcció que s'ha de prendre per igualar-nos a la resta d'Espanya en oportunitats d'accés a ensenyaments musicals reglats de qualitat.

RESUMEN

Este capítulo tiene como objetivo ofrecer un análisis sobre la situación de las enseñanzas musicales en Menorca en particular y en las Islas Baleares en general, tanto en las enseñanzas regladas como en las no regladas, aunque haciendo hincapié en las primeras. Este análisis se centra sobre todo en el peso que las enseñanzas regladas de música tienen en las Islas Baleares y, especialmente, en Menorca. Para tener conciencia de la magnitud de este peso, es necesario comparar los datos sobre este tema de nuestro entorno con los datos del resto de España. Este capítulo no pretende buscar soluciones inmediatas a los problemas expuestos, sino más bien invitar a la reflexión sobre el modelo de educación musical que tenemos y la dirección que se debe tomar para igualarnos al resto de España en oportunidades de acceso a enseñanzas musicales regladas de calidad.

1. INTRODUCCIÓ

L'evolució de la demanda d'estudis musicals i l'augment de l'interès en la formació artística en general i musical en particular que les famílies espanyoles han mostrat en les últimes tres dècades és un fet inqüestionable. El desenvolupament d'una oferta educativa, reglada i no reglada, ha intentat donar respostes a aquesta demanda creixent, demanda que en els últims anys no ha deixat d'augmentar, malgrat la greu crisi econòmica que la nostra societat està passant.

Al voltant d'aquesta oferta educativa diversa també s'ha desenvolupat una indústria especialitzada tant en la producció d'esdeveniments musicals, com en la de materials necessaris per a la pràctica musical. Si comparem l'oferta actual amb la de la dècada dels anys vuitanta, podem adonar-nos de l'enorme avanç en molts aspectes. No obstant això, també cal ser conscient que la posició de partida del panorama educatiu musical al començament de la dècada dels anys vuitanta era bastant retardada i precària, especialment si la comparem amb la majoria dels països d'Europa.

És evident que la demanda ha promogut l'aparició de nombroses ofertes de formació musical tant per a infants com per a principiants en edat adulta. Algunes entitats que històricament ja portaven moltes dècades oferint una formació musical a la població s'han vist revitalitzades en els últims anys. En algunes zones d'Espanya aquesta tradició heretada sumada a l'augment espectacular de la nova demanda ha permès el sorgiment de moltes i diferents opcions en forma d'escoles de música

municipals, escoles de música privades, patronats d'associacions musicals, bandes de música, centres autoritzats i no autoritzats, reconeguts i no reconeguts. Els conservatoris professionals són una part d'aquesta nova oferta i en alguns casos, com el del Conservatori Professional de Música de Menorca, són centres sorgits d'entitats més petites i amb un caire local (com l'Acadèmia de Música Santa Cecília, Maó, 1976).

Entre tota aquesta diversitat de centres formatius hi ha un problema comú a tots: el finançament dels estudis musicals. Aquest problema econòmic, que no és exclusiu dels estudis musicals, s'accentua especialment en l'ensenyament de música com a conseqüència de les característiques d'aquests ensenyaments, característiques que impliquen en molts casos un aprenentatge individualitzat o en grups molt reduïts. Aquest fet provoca que els estudis musicals resultin més costosos i difícils de finançar que la majoria d'estudis no universitaris, fins i tot en les etapes inicials d'aprenentatge (ensenyaments elementals).

Malgrat la inversió de les administracions educatives en els ensenyaments musicals i el desenvolupament d'un marc normatiu per a regularitzar aquests ensenyaments, especialment durant la dècada dels anys noranta, el terreny recorregut no ha bastat per a aconseguir el nivell d'altres països europeus, sobretot en infraestructures i en la solució a la situació laboral precària de professorat de moltes escoles de música.

L'aparició a les Illes Balears de nombroses escoles de música gestionades, d'una banda, per patronats o empreses privades i, d'altra, per municipis no ha estat acompanyada en la mateixa proporció amb la creació de conservatoris elementals o professionals reglats i públics, propers a gran part de la població. Això implica que no tota la població tingui les mateixes opcions ni oportunitats d'accés a estudis musicals de qualitat i econòmicament assumibles.

D'altra banda, la situació actual de moltes escoles de música és de gran dificultat tant des d'un punt de vista de finançament, com de gestió i de precarietat laboral. Una anàlisi d'aquesta situació es pot consultar en el capítol «Situació de l'educació musical elemental a les Illes Balears: les escoles de música i/o dansa reconegudes» (Berbel, 2009.). Des de l'any 2009 la situació no ha variat gaire i la problemàtica continua.

2. DIVERSITAT D'OFERTA REFERENT A L'EDUCACIÓ MUSICAL A LES ILLES BALEARS: ENSENYAMENTS REGLATS I NO REGLATS

Des de la implantació de la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE, 1992) i després amb la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), els ensenyaments artístics de música i dansa reglats són considerats com de règim especial en el sistema educatiu. Aquests ensenyaments definits i reglats per la LOGSE i la LOE tenen com a finalitat proporcionar a l'alumnat una formació artística de qualitat i garantir la qualificació de futurs/es professionals de la música i de la dansa. Aquests ensenyaments no tenen caràcter obligatori i poden fer-se, depenent de les expectatives i interessos de cada alumne i alumna, en conservatoris o en centres autoritzats per l'administració educativa i possibiliten una titulació oficial (ensenyament reglat). A aquelles persones no interessades a cursar

estudis reglats de música o dansa se'ls ofereix l'oportunitat d'adquirir una formació en música i dansa a les escoles de música i dansa a través d'un ensenyament no reglat en la seva estructura i continguts.

Amb l'entrada en vigor del Reial decret 1876/1997, de 12 de desembre, pel qual es van traspassar les competències en educació en matèria d'estudis no universitaris des de l'Administració de l'Estat a la comunitat autònoma de les Illes Balears, en la nostra comunitat es van haver de regular els estudis musicals, marcant una clara diferència entre les diverses opcions que ja en aquella època existien a les Illes Balears. Davant aquesta situació i després d'anys d'evolució legislativa sobre aquest tema, els ensenyaments musicals a les Illes Balears queden dividits en les opcions fonamentals següents:[1]

a) una via reglada, que comprèn diversos graus, que té com a objectiu facultar l'alumne per a la pràctica professional i que exigeix la matrícula oficial de l'alumne, en una edat determinada, amb un horari lectiu i un currículum establerts en les disposicions legals vigents.

b) una via no reglada, sense límit d'edat, per a aquelles persones que desitgen assolir un nivell de coneixements adequats per practicar la dansa o la música, sense perspectives professionals, sense currículum específic, sense titulació i amb una flexibilitat normativa tan àmplia com diferenciada, segons el tipus de centre i l'administració pública o privada de la qual depengui.

Dins la primera de les dues opcions fonamentals, l'ensenyament reglat de música s'organitza en tres graus o nivells que són:[2]

Quadre 1. Estructura dels ensenyaments musicals reglats, Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE)

ENSENYAMENTS	CURSOS	TITULACIÓ
ELEMENTALS	4 cursos	Certificat d'ensenyaments elementals
PROFESSIONALS	Un cicle de sis cursos	Títol professional de música en l'especialitat corresponent
SUPERIORS	Un cicle de duració variable (4 o 5 cursos)	Títol superior de música en l'especialitat corresponent

L'edat amb què normalment l'alumnat comença els estudis elementals de música és a partir de 8 anys i els ensenyaments professionals a partir dels 12 anys. Es pot observar un evident paral·lelisme, d'una banda, entre el grau elemental de música i els darrers 4 cursos de primària i, d'altra, entre el grau professional i els estudis d'ESO i batxillerat/FP.

Aquest tipus d'ensenyaments reglats de música es poden impartir en conservatoris, en centres integrats d'ensenyaments de règim general i règim especial i també en centres autoritzats per la Conselleria d'Educació i Universitat. Un centre autoritzat de música és un centre docent privat

[1] Decret 37/1999, de 9 d'abril, pel qual es regulen les escoles de música i dansa de la comunitat autònoma de les Illes Balears, BOCAIB núm. 49, 20/04/1999.

[2] Des de la implantació de la LOE, el grau que anteriorment s'anomenava grau mitjà (tres cicles de dos cursos cada cicle) passa a ser anomenat grau professional, amb un únic cicle de sis cursos.

que imparteix ensenyaments per a l'obtenció d'un títol oficial. Aquesta autorització serà concedida per l'administració competent (Conselleria d'Educació i Universitat) sempre que compleixi els requisits establerts i aquest centre quedarà adscrit a un centre docent públic, que en els casos detallats a continuació serà el Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca. Els centres educatius que a les Illes Balears tenen l'autorització per a impartir ensenyaments reglats de música són els següents:

a) **Mallorca**:

- **Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca**: graus elemental i professional de música i de dansa. Centre públic. Depèn administrativament de la Conselleria d'Educació i Universitat.
- **Conservatori Municipal Elemental de Música de Palma**: solament grau elemental. Centre públic. Depèn administrativament de l'Ajuntament de Palma.
- **Conservatori Municipal de Felanitx**: graus elemental i professional de música (no de dansa). Centre públic. Depèn administrativament de l'Ajuntament de Felanitx.
- **CEIP Son Serra (Palma)**: centre integrat d'educació infantil/primària i ensenyaments elementals de música. Solament grau elemental. Centre públic. Depèn administrativament de la Conselleria d'Educació i Universitat.
- **CC Escolania de Lluc (Escorca)**: centre integrat d'educació infantil/primària i ensenyaments elementals de música. Solament grau elemental. Centre privat concertat.
- **Centre integrat de música Sant Josep Obrer II**: centre integrat d'educació infantil/primària/secundària i ensenyaments elementals de música. Solament grau elemental. Centre privat concertat.
- **Àgora Portals (Calvià):** centre integrat d'educació infantil/primària/secundària i ensenyaments elementals i professionals de música. Centre privat.
- **Centre autoritzat d'ensenyaments elementals de música, Obrador de M**úsics **(Marratxí)**: centre privat autoritzat.
- **Centre autoritzat de música de Sant Josep Obrer (Palma)**: centre privat autoritzat.
- **Escola de Música CIDE (Palma)**: centre privat autoritzat.
- **Escola de Música Santa Mònica (Palma)**: centre privat autoritzat.

b) **Menorca**:

- **Conservatori Professional de Música i Dansa de Menorca**: graus elemental i professional de música. Centre públic amb dues seus (Maó i Ciutadella). Depèn administrativament de la Conselleria d'Educació i Universitat.

c) **Eivissa/Formentera**:

- **Conservatori Professional de Música i Dansa d'Eivissa i Formentera Catalina Bufí**: graus elemental i professional de música. Centre públic amb dues seus (Eivissa i Formentera). Depèn administrativament de la Conselleria d'Educació i Universitat.

A més d'aquests centres que poden impartir ensenyaments reglats de música, a les Illes Balears hi ha 39 centres reconeguts per la Conselleria d'Educació i Universitat que ofereixen estudis no reglats de música. D'aquests 39 centres, 32 són a Mallorca (27 són escoles municipals i 5 són escoles privades), 3 a Eivissa/Formentera (2 són escoles municipals i 1 escola privada) i 4 a Menorca (totes són escoles municipals).

De tots aquests centres reconeguts, però no autoritzats per a impartir ensenyaments reglats de música, podem destacar 7 centres que ofereixen el Programa d'Ensenyaments Professionals (PREP), tots situats a municipis de Mallorca. El Programa d'Ensenyaments Professionals (PREP) és un programa d'estudis de música dissenyat per la Conselleria d'Educació i Universitat que consta de quatre cursos, equivalents als quatre primers cursos d'ensenyaments professionals de música. Està dirigit a alumnat de determinades escoles de música reconegudes de Mallorca i autoritzades a tal efecte. L'alumnat d'escoles de música que cursen el Programa d'Ensenyaments Professionals (PREP) estan adscrits al Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca. La diferència entre un centre autoritzat per a impartir ensenyaments reglats de música i un centre reconegut que participa en el PREP és que els primers tenen autorització per a atorgar i expedir certificats o titulacions oficials, però els segons no tenen aquesta autorització. Les escoles reconegudes que participen en el PREP poden oferir ensenyaments reglats de música, però el seu alumnat ha de ser avaluat en el centre de referència al qual estan adscrits per tal d'obtenir la certificació o titulació dels ensenyaments reglats corresponents. Els centres que participen d'aquest programa són:

- Fundació Escola Municipal de Música d'Alcúdia
- Escola Municipal de Música de Capdepera
- Escola Municipal de Música Miquel Tortell de Muro
- Escola Municipal de Música Antoni Torrandell
- Escola Municipal de Música i Dansa de Manacor
- Escola Municipal de Música de Santa Margalida
- Escola Municipal de Música de Santanyí

De les dades exposades anteriorment podem extreure com a primera conclusió important que l'oferta d'estudis reglats de música a Mallorca és molt superior a les ofertes existents a les altres illes. A Menorca, Eivissa i Formentera solament es poden cursar ensenyaments reglats en els conservatoris dependents de la Conselleria d'Educació i Universitat. A part dels conservatoris, en aquestes illes no hi ha centres autoritzats o reconeguts que participin en el PREP. A Mallorca hi

ha 11 centres autoritzats i 7 centres amb el programa PREP, però a les altres illes solament hi ha 1 centre per illa i tots són conservatoris que depenen directament de la Conselleria d'Educació i Universitat.

3. PERCENTATGES DE PARTICIPACIÓ EN ENSENYAMENTS REGLATS DE MÚSICA A BALEARS: COMPARATIVA AMB LA RESTA DE L'ESTAT

Per poder fer una comparativa fiable entre el grau de participació en estudis reglats de música a les Illes Balears respecte a la resta de l'Estat, és necessari remetre'ns a la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), que ens indica quins són els ensenyaments reglats de música segons la normativa actual (la LOMQE no ha variat aquesta normativa respecte als ensenyaments reglats de música), ja que no totes les comunitats tenen reglats els ensenyaments elementals de música (per exemple, Catalunya).

En aquest sentit, la LOE, en l'article 45.2, indica que «Són ensenyaments artístics els següents:

a) Els ensenyaments elementals de música i de dansa.

b) Els ensenyaments artístics professionals. Tenen aquesta condició els ensenyaments professionals de música i dansa, així com els graus mitjà i superior d'arts plàstiques i disseny.

c) Els ensenyaments artístics superiors. Tenen aquesta condició els estudis superiors de música i de dansa, els ensenyaments d'art dramàtic, els ensenyaments de conservació i restauració de béns culturals (...).»

Així mateix, en l'article 48.1 s'indica que «els ensenyaments elementals de música i de dansa tindran les característiques i l'organització que les Administracions educatives determinin», i en el 48.2 s'indica que «els ensenyaments professionals de música i de dansa s'organitzaran en un grau de sis cursos de durada. (...)».

Comparant la normativa amb l'anterior LOGSE, la LOE suprimeix gairebé totes les referències als ensenyaments elementals de música que apareixien en la llei anterior. La normativa aprovada en la LOE deixava una porta oberta a la màxima desregularització dels ensenyaments elementals de música, si bé la gran majoria de comunitats autònomes no han seguit aquest camí i en el procés de desenvolupament autonòmic de la LOE han publicat diverses normatives d'àmbit autonòmic que han mantingut i actualitzat la regularització d'aquests ensenyaments. En el cas de la comunitat autònoma de les Illes Balears, aquesta normativa queda reflectida en el Decret 23/2011, d'1 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum dels ensenyaments elementals de música regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOIB de 9 d'abril de 2011).

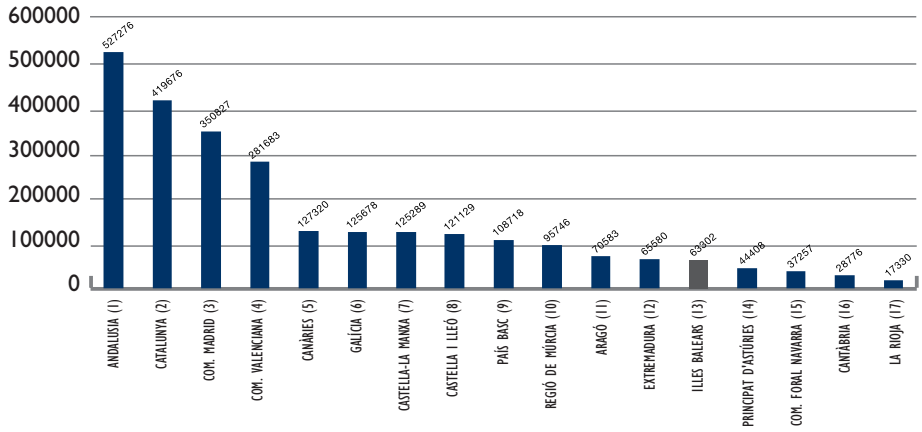
Pel que fa als ensenyaments professionals (que en la LOGSE es denominaven ensenyaments de grau mitjà), la LOE no presenta novetats importants i indica en tot cas que aquests ensenyaments han d'estar reglats, amb esments al currículum, al professorat, a la denominació dels centres i a la titulació que comporta, entre altres punts. La comunitat autònoma de les Illes Balears va desenvolupar aquesta

normativa en el Decret 53/2011, de 20 de maig, de currículum dels ensenyaments professionals de música (BOIB de 2 de juny de 2011) i altres normatives referides al procés d'admissió, proves d'accés i convalidacions i equivalències, entre altres punts.

Tenint en compte que no totes les comunitats autònomes han regularitzat els ensenyaments elementals de música, si bé la majoria de comunitats autònomes sí que han regularitzat aquests ensenyaments, en les dades comparatives que es presenten a continuació no s'inclouen dades d'alumnat d'ensenyaments elementals, sinó solament d'alumnat d'ensenyaments professionals. El fet que l'actual normativa obligui a regularitzar els ensenyaments professionals de música en tots els casos permet establir criteris comuns i vàlids per a aquesta comparativa.

El punt de partida per establir els criteris és l'estudi de la població censada amb edats entre 12 i 17 anys (ambdues edats incloses). Aquestes dades ens permeten observar a quina població van dirigits aquests estudis des d'un punt de vista demogràfic. Les dades són les que mostra el gràfic 1:

Gràfic 1: Població en edats entre 12 i 17 anys per comunitats autònomes, amb data 1 de gener de 2014

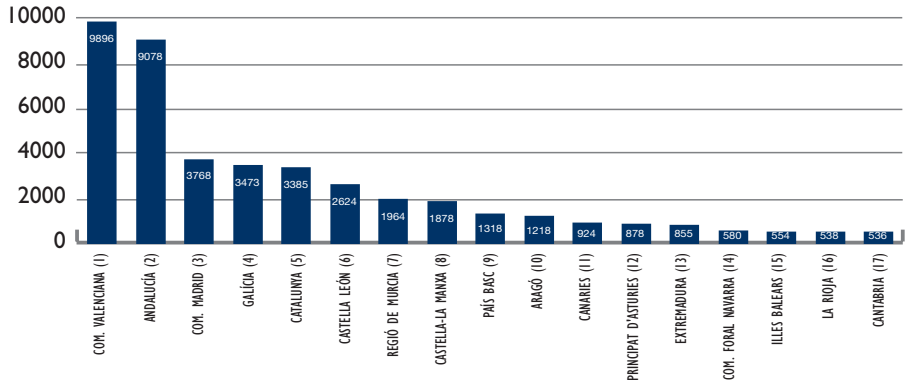


Font: Institut Nacional d'Estadística (INE). Elaboració pròpia

Podem observar que la població en aquest marge d'edat a les Illes Balears és de 63.302 habitants, situant-se en el lloc 13 de totes les comunitats autònomes. La població a les Illes Balears amb aquestes edats és 8,4 vegades menor que la població d'Andalusia, 6,6 vegades menor que la de Catalunya, 5,5 vegades menor que la de la Comunitat de Madrid i 4,5 vegades menor que la de la Comunitat Valenciana.

D'altra banda, en el següent gràfic podem observar la quantitat d'alumnat matriculat en el curs 2013/14 en ensenyaments professionals de música a tot Espanya, per comunitats autònomes.

Gràfic 2: Alumnat matriculat a EP de música, curs 2013/14, per comunitats autònomes



Font: Ministeri d'Educació, Cultura i Esports (MEC). Elaboració pròpia

Podem observar que l'alumnat matriculat en aquests estudis en el curs 2013/14 a les Illes Balears és de 554 alumnes, situant-se en el lloc 15 de totes les comunitats autònomes. La quantitat d'alumnat matriculat en aquests estudis i curs a les Illes Balears és 17,9 vegades menor que les dades de la Comunitat Valenciana, 16,4 vegades menor que Andalusia, 6,8 vegades menor que la Comunitat de Madrid i 6,1 vegades menor que Catalunya.

Si observem les dades de les comunitats autònomes (CA) amb una població similar a la de les Illes Balears (gràfic 3), obtenim dades que mostren, d'una banda, que CA amb una població molt inferior tenen una quantitat d'alumnat matriculat en ensenyaments professionals (EP) de música pràcticament idèntic al de les Illes Balears i, d'una altra, que CA amb una població lleugerament superior tenen una quantitat d'alumnat matriculat en EP de música que duplica o triplica la quantitat d'alumnat de les Illes Balears. Amb un valor bàsic per a la comunitat de les Illes Balears de 100, tant per a la població (color blau) com per a l'alumnat matriculat en EP (color granat), observem:

- Que la Rioja, amb un 27,4% de la població de les Illes Balears, té pràcticament la mateixa quantitat d'alumnat matriculat en EP (97,1%: 538 alumnes en La Rioja per 554 en les Illes Balears).

- Que Cantàbria, amb un 45,5% de la població de les Illes Balears, té pràcticament la mateixa quantitat d'alumnat matriculat en EP (96,8%: 536 Cantàbria / 554 IB).

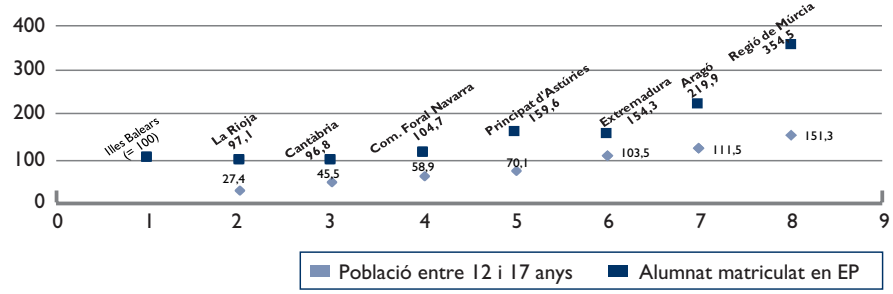
- Que la Comunitat Foral de Navarra, amb un 58,9% de la població de les Illes Balears, té més quantitat d'alumnat matriculat en EP (104,7%: 580 / 554).

- Que Extremadura, amb un 3,5% més de població d'aquestes edats que les Illes Balears, té un 54,3% més de quantitat d'alumnat matriculat en EP (855 / 554).

- Que Aragó, amb un 11,5% més de població, té una quantitat d'alumnat matriculat en EP que supera el doble de la xifra de les Illes Balears (1218 / 554).

- Que la Regió de Múrcia, amb un 51,3% més de població en aquestes edats, té una quantitat que supera el triple de la quantitat de les Illes Balears (1964 / 554).

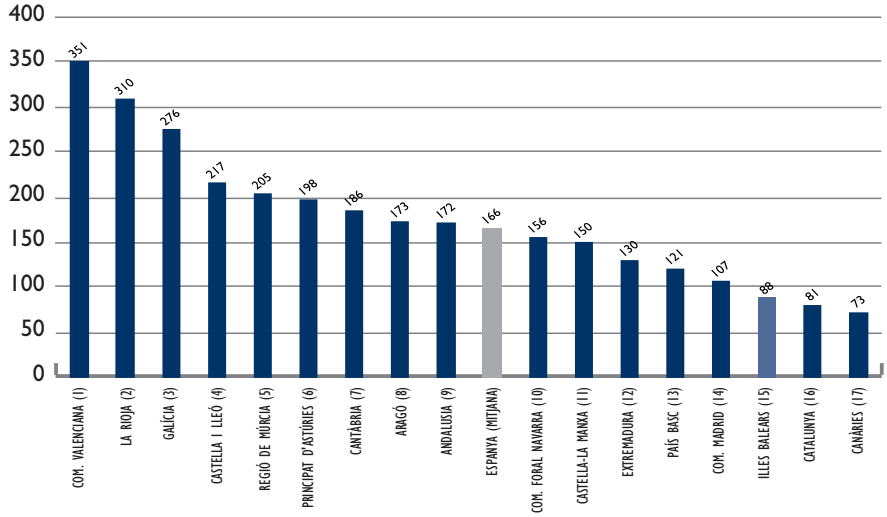
Gràfic 3: Comparativa de CA amb població similar entre 12 i 17 anys i percentatge d'alumnat matriculat en EP,



Fonts: MEC i INE. Elaboració pròpia.

Si es relacionen les dades de població d'entre 12 i 17 anys amb data 1 de gener de 2014, publicades per l'INE, amb les dades de matrícules en EP de música, publicades pel MEC, s'observa que de cada 10.000 joves amb les edats indicades el nombre de matrícules en EP de música són les següents (ordre decreixent, per CA):

Gràfic 4: Nombre de matrícules en EP de música per cada 10.000 habitants en edats de 12 a 17 anys, per CA.



Fonts: MEC i INE. Elaboració pròpia

En aquesta graella s'observa que el percentatge de matrícules en ensenyaments professionals de música per cada 10.000 habitants en edats de 12 a 17 anys a Balears és poc més de la meitat que la mitjana a Espanya. En aquesta estadística Balears ocupa el lloc 15 de 17 comunitats autònomes, superant solament Catalunya i Canàries. Moltes comunitats amb un PIB menor, amb una renda per càpita menor o amb una població més dispersa en un territori major obtenen unes dades de matrícules millors que les Illes Balears. Les causes d'aquestes dades poden ser diverses:

a) Una menor inversió percentual en educació respecte al PIB de la comunitat en comparació amb altres comunitats autònomes, per sota de la mitjana estatal.[4]

b) Un pes major de l'educació privada i privada concertada a Balears en comparació amb altres comunitats autònomes.

c) Un pes major de les escoles de música no reglades i un major percentatge d'aquests ensenyaments a les Illes Balears en comparació amb altres comunitats autònomes.

d) Un suport menor als estudis reglats de música per part de la Conselleria d'Educació i Universitat de les Illes Balears en comparació amb les administracions d'altres comunitats autònomes, fins i tot aquelles que tenen dades del PIB en termes absoluts o PIB per càpita inferiors a les dades econòmiques de les Illes Balears. Exemples d'aquest punt són les dades d'Astúries (324 matrícules més que a Balears), Extremadura (301 matrícules més que a Balears) o Regió de Múrcia (amb 1.410 matrícules més que a Balears). Aquestes xifres indiquen una inversió major en aquestes comunitats autònomes respecte a les Illes Balears.Malgrat que no és objecte d'aquest capítol estudiar el model català d'estudis musicals en els graus elemental i professional, ja que aquest model requeriria un capítol propi per les seves moltes particularitats, sí que és important assenyalar que a Catalunya es va optar per la via dels estudis musicals no reglats en els ensenyaments elementals. A Catalunya, la Generalitat va decidir deixar els ensenyaments musicals elementals sense cap normativa que els regulés, deixant que els ajuntaments interessats poguessin crear les escoles de música o conservatoris que estimessin oportú. Quant als ensenyaments professionals, la Generalitat va cedir la responsabilitat de gestió dels centres (conservatoris) als ajuntaments. El resultat ha estat la creació de centres en els quals els ensenyaments musicals de grau elemental no reglats comparteixen espai i administració amb els ensenyaments professionals reglats.

Malgrat l'alt nombre de matrícules d'ensenyaments elementals no reglats a Catalunya, la seva taxa de matrícules en ensenyaments professionals reglats és de les més baixes d'Espanya, només superant la taxa de les Illes Canàries. La taxa a Catalunya és menys de la meitat que la mitjana estatal. Per tant, si el model català pretenia apropar aquests estudis professionals de música reglats a la població i promoure'ls, el resultat ha estat un rotund fracàs del model. Altres perjudicis del model català respecte el model de la majoria de CA és la disparitat de taxes i preus d'aquests estudis entre els diferents ajuntaments que administren aquests centres, ja que no hi ha una administració autonòmica única que fixi unes determinades condicions. En definitiva, la Generalitat catalana ha cedit la seva responsabilitat en l'administració i gestió d'aquests estudis als ajuntaments.

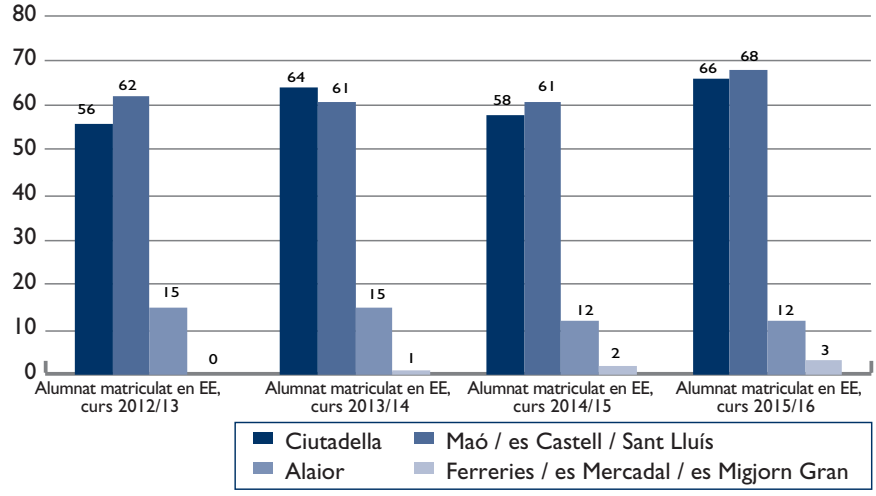
4. DIVERSITAT D'OFERTA EDUCATIVA: PROBLEMÀTICA ESPECÍFICA A MENORCA

Com hem vist al començament d'aquest capítol, a Menorca solament existeix un centre autoritzat per poder impartir ensenyaments reglats de música, en els graus elemental i professional. No existeix cap oferta reglada d'estudis de dansa. Aquest centre és el Conservatori Professional de Música i Dansa de Menorca que, malgrat el nom oficial, ofereix únicament estudis de música, però no de dansa. El Conservatori Professional de Música i Dansa de Menorca depèn administrativament de la Conselleria d'Educació i Universitat i, per tant, del Govern de les Illes Balears.

A més d'aquest centre, Menorca disposa d'altres quatre centres reconeguts, però no autoritzats per a impartir ensenyaments reglats de música. Aquests quatre centres tampoc participen del PREP que existeix a Mallorca. Els quatre centres reconeguts són els següents:

- Escola Municipal de Música d'Alaior: centre públic, depèn administrativament de l'Ajuntament d'Alaior.
- Escola Municipal de Música i Dansa de Ciutadella: centre públic, depèn administrativament de l'Ajuntament de Ciutadella.
- Escola de Música de l'Ateneu de Ferreries.
- Escola Municipal de Música i Dansa d'es Mercadal: centre públic, depèn administrativament de l'Ajuntament d'es Mercadal.

Gràfic 5: Alumnat matriculat en el Conservatori Professional de Música de Menorca en ensenyaments elementals de música (EE) en els darrers quatre cursos, per municipis de residència

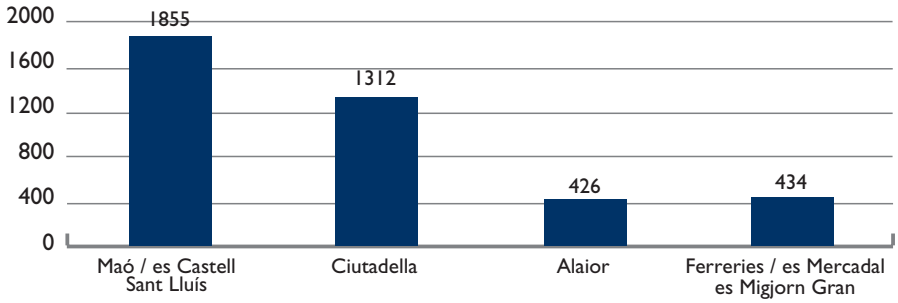


Font: Conservatori Professional de Música de Menorca.

Aquesta circumstància provoca que una part important de la població de Menorca resident en poblacions allunyades de les dues seus del Conservatori Professional de Menorca (Maó i Ciutadella) tingui moltes dificultats per poder cursar estudis reglats de música, tant d'ensenyaments elementals com de professionals. Aquest problema afecta especialment a l'alumnat d'ensenyaments elementals (edats entre els 8 i els 12 anys) que resideixen en els municipis del centre de la illa: es Mercadal, Ferreries i es Migjorn Gran.

Si observem el gràfic 5, les dades d'alumnat matriculat en el conservatori tenint en compte el seu lloc de residència mostren amb claredat el problema d'accés d'aquest alumnat als estudis de música reglats en els municipis del centre de l'illa, especialment en ensenyaments elementals de música.

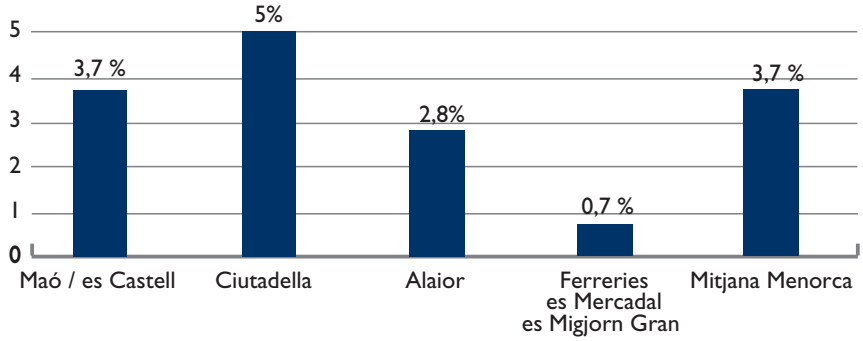
Gràfic 6: Població en edats entre 8 i 11 anys per municipis de Menorca, amb data 1 de gener de 2015



Font: Institut Nacional d'Estadística (INE). Elaboració pròpia

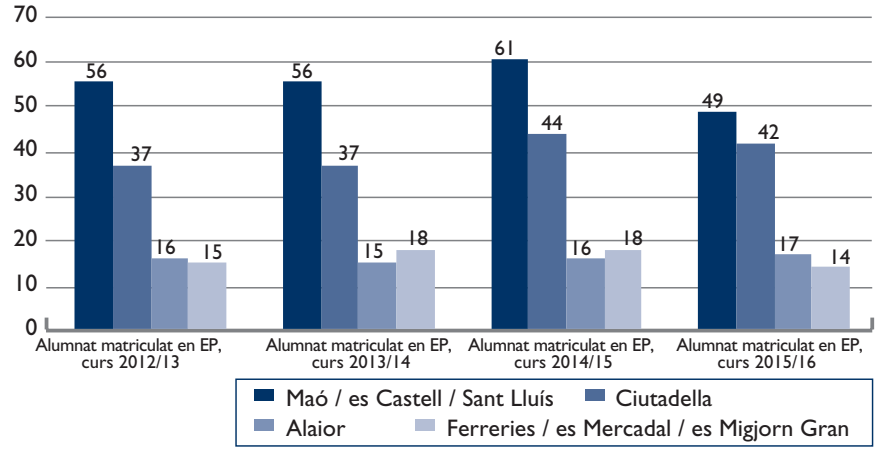
En el gràfic 6 s'indica la població dels municipis de Menorca amb edats equivalents a les de l'alumnat que normalment cursa ensenyaments elementals reglats en conservatoris (amb data 1 de gener de 2015). Si comparem aquestes dades (gràfic 6) amb les matriculacions en ensenyaments elementals de música en el Conservatori Professional de Música i Dansa de Menorca (curs 2015/16), obtenim les dades de el gràfic 7, que deixen clar la tendència que com més distància respecte de les seus de Maó/Ciutadella menys quantitat de matrícules.

Gràfic 7: Percentatge d'alumnat matriculat en EE de música per cada 100 habitants (8 a 11 anys), curs 2015/16



Fonts: Conservatori Professional de Música i Dansa de Menorca i INE. Elaboració pròpia

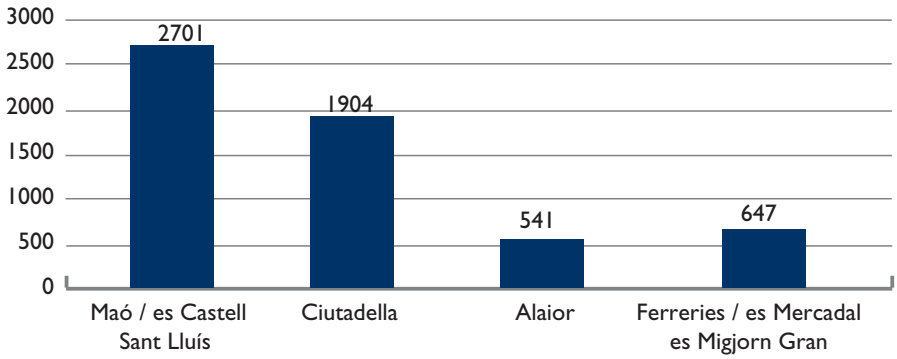
Gràfic 8: Alumnat matriculat en el Conservatori Professional de Música de Menorca en ensenyaments professionals de música (EP) en els darrers quatre cursos, per municipis de residència



Fonts: Conservatori Professional de Música i Dansa de Menorca i INE. Elaboració pròpia

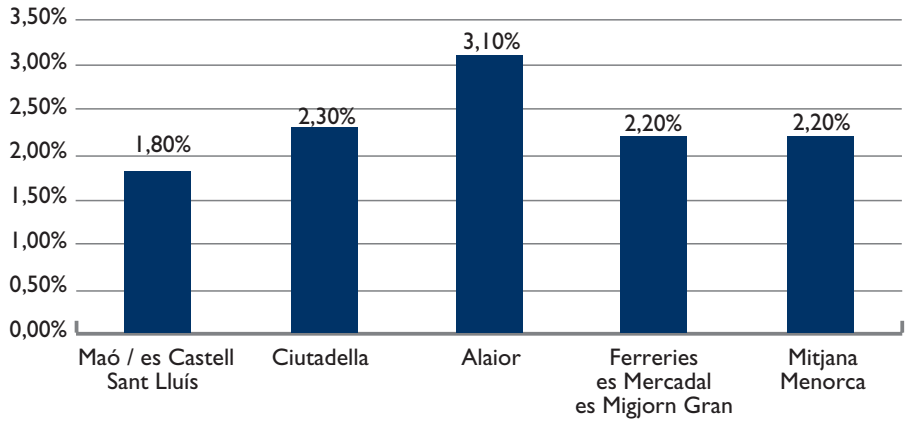
La taxa de matriculacions en ensenyaments professionals de música (EP) d'alumnat resident en els municipis més afectats per la distància quilomètrica a les dues seus és més alta que la de l'alumnat d'ensenyaments elementals (EE). Això pot ser conseqüència del fet que les edats de l'alumnat d'EP els permeti una certa autonomia a l'hora de traslladar-se a les seus del conservatori. No obstant això, és important puntualitzar que les dificultats segueixen existint per a l'alumnat d'aquests municipis en l'etapa d'EP. Podem observar que el gràfic 10 mostra una taxa de matriculació (percentatge de matrícules per cada 100 habitants en edats de 12 a 17 anys) similar a la resta de municipis de l'illa. Si analitzem la proporció d'habitants de cada municipi o grups de municipis per conèixer el percentatge real de matrícules per cada 100 habitants en edats ideals per cursar aquests estudis, observem que les dades són molt millors que els d'EE (gràfics 9 i 10).

Gràfic 9: Població en edats entre 12 i 17 anys per municipis de Menorca, amb data 1 de gener de 2015



Font: Institut Nacional d'Estadística (INE). Elaboració pròpia

Gràfic 10: Percentatge d'alumnat matriculat en EP de música per cada 100 habitants (de 12 a 17 anys), curs 2015/16.



Fonts: Conservatori Professional de Música i Dansa de Menorca i INE. Elaboració pròpia

Aquesta diferència tan acusada en el percentatge d'alumnat matriculat en el conservatori de Menorca en EE segons el municipi de residència posa en evidència que aquest centre no està al mateix abast de tots els habitants de l'illa, malgrat el nom del centre i del seu caràcter públic. La distància quilomètrica entre els diferents municipis del centre de l'illa i les seus situades a Maó i Ciutadella suposa una dificultat important perquè alumnat resident en aquests municipis pugui cursar estudis reglats de música. Aquest alumnat no té les mateixes opcions reals d'accessibilitat als estudis musicals reglats, entre altres motius, per la inexistència d'ajudes individuals al transport ofertes per la Conselleria d'Educació i Universitat o per altres administracions públiques del nostre entorn (Consell Insular de Menorca o ajuntaments). Existeixen beques ofertes a alumnat d'EP per part del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports (MEC) i tramitades per la Conselleria d'Educació i Universitat, però la xifra d'alumnat a qui es concedeix beca és molt baixa i poc representativa. Concretament de 14 alumnes amb residència a Ferreries / es Mercadall / es Migjorn Gran solament una alumna va rebre beca del MEC en el curs 2015/16, la resta no va tenir cap tipus d'ajuda econòmica per a transport.

En els ensenyaments elementals el nombre de famílies que decideixen matricular al seu fill o filla en el conservatori és pràcticament inexistent: només tres matrícules en el curs 2015/16 en els tres municipis del centre de Menorca. No existeix cap tipus d'ajuda econòmica per al transport per a aquest alumnat.

5. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA

De l'anàlisi de les dades anteriors, en podem extreure les conclusions següents:

a) Pel que fa als ensenyaments musicals, a les Illes Balears existeix una oferta educativa molt diferenciada, amb ensenyaments reglats i no reglats i amb centres autoritzats, centres

reconeguts, centres no reconeguts, centres integrats, centres que ofereixen solament ensenyaments elementals de música, uns altres que ofereixen ensenyaments elementals i professionals, centres públics, privats, concertats. En definitiva, a les Illes Balears hi ha una oferta molt variada, però no igual o similar a totes les illes.

b) Hi ha una gran diferència entre la situació de l'oferta educativa musical a Mallorca respecte a les altres illes. A Menorca, per exemple, a excepció del conservatori, no existeix cap centre que ofereixi ensenyaments reglats de música. La mateixa situació es dóna a Eivissa i Formentera.

c) A Menorca existeixen centres que ofereixen estudis musicals no reglats. Alguns d'aquests centres estan reconeguts per la Conselleria d'Educació i Universitat, però no tenen autorització per impartir estudis reglats de música en cap dels dos graus. Tampoc són centres que imparteixin ensenyaments PREP (Programa d'Ensenyaments Professionals) en coordinació amb el conservatori, com sí que ocorre amb set centres de Mallorca.

d) A Menorca es dóna una situació de precarietat en l'accés a l'oferta d'ensenyaments reglats de música per als habitants dels municipis del centre de l'illa, malgrat que aquests municipis tenen centres d'ensenyaments musicals no reglats amb infraestructures i organització suficientment potent com per a poder plantejar-se oferir en el futur ensenyaments reglats de música almenys en el grau elemental.

e) L'anàlisi de les dades d'alumnat matriculat en ensenyaments professionals de música a les Illes Balears mostra una de les taxes més baixes de tot Espanya, solament per davant de Catalunya i Canàries. El model català (sense estudis reglats en ensenyaments elementals de música) no ofereix resultats positius en aquest aspecte. Comunitats autònomes amb un panorama més desfavorable pel que fa a l'economia i a la distribució de la població als seus territoris obtenen millors dades de taxa de matriculació en aquests estudis, la qual cosa demostra que la inversió d'aquestes administracions en aquest tipus d'estudis és proporcionalment superior a la de les Illes Balears.

f) L'anàlisi d'aquestes dades ens ofereix una situació en la qual sembla haver-hi una certa falta de coordinació entre les diverses ofertes educatives i les diverses administracions encarregades del manteniment i control dels centres educatius que estan sota la seva tutela. Una major coordinació de tots aquests centres, amb un sistema supervisat i inspeccionat per l'administració autonòmica que garanteixi una unificació de criteris d'organització, avaluació d'alumnat o selecció de personal docent, permetria poder ampliar l'oferta d'estudis reglats a totes les illes, compartint també entre les diferents administracions implicades les despeses de manteniment d'aquesta oferta (Conselleria d'Educació i Universitat, consells insulars, ajuntaments).

L'objectiu principal d'aquest capítol és exposar la situació de deficiència que el sistema té a les Illes Balears quant a aprofitament o, si volem expressar-ho en termes econòmics, quant a productivitat dels recusos de què disposem per aconseguir una taxa d'alumnat que rebi una formació musical reglada de qualitat a les nostres illes equiparable a la resta de l'estat (tant en EE com especialment en EP). En un àmbit més local, també s'analitza la situació particular de Menorca respecte a Mallorca.

Les propostes de millora exposades en aquest capítol tenen com a objectiu convidar a la reflexió sobre com s'hauria d'actuar, des del meu criteri, per tal de millorar aquestes dades, amb una inversió econòmica poc pretensiosa per part de les administracions i amb la previsió d'uns resultats millors en els propers anys.

Aquestes propostes de millora són:

a) Coordinació amb les escoles de música establertes al territori de les Illes Balears i amb les administracions competents, per tal que molts d'aquests centres puguin oferir ensenyaments reglats de música. Aquesta coordinació hauria de tenir com a preferència les escoles que estiguin situades geogràficament lluny dels conservatoris que ofereixen estudis reglats de música i no tant les escoles de música situades en nuclis urbans on ja hi ha centres oficials amb ensenyaments reglats de música. En el cas particular de Menorca, és interessant estudiar els casos de les escoles de música de Ferreries i d'es Mercadal. Aquests dos municipis compten amb escoles de música amb suport municipal, amb un nombre i tipus d'especialitats ofertades interessants, un nombre d'alumnat inscrit prou elevat i disposen d'unes insfraestructures modernes i adients per a desenvolupar aquests estudis.

b) Suport per part de la Conselleria d'Educació i Universitat a aquestes escoles de música per tal d'afavorir els estudis reglats de música en municipis allunyats de conservatoris oficials. Aquest suport hauria de ser de tipus logístic (coordinació amb l'oferta ja establerta en el conservatori, elaboració i supervisió contínua de programacions del currículum i dels documents de centre, servei d'inspecció educativa, funcions del professorat) i també de tipus econòmic (finançament per part de les tres administracions de les Illes Balears: Govern autonòmic, consells insulars i ajuntaments). Aquesta nova situació no hauria d'implicar l'anul·lació de l'autonomia pedagògica i de gestió que actualment tenen aquestes escoles, com tampoc l'eliminació de la responsabilitat de les administracions municipals en el sosteniment dels centres. Tampoc suposaria l'eliminació dels ensenyaments de música no reglats que actualment oferten aquests centres: el mateix centre pot oferir les dues vies d'ensenyament reglat i no reglat. No obstant això, sí que seria necessari un cert control per part de l'administració autonòmica que aporta aquest suport logístic i financer, control de determinats conceptes com l'avaluació de les programacions didàctiques i del seu desenvolupament, dels documents de centre (PEC, PGA, programacions didàctiques), de les especialitats que s'ofereixen i de la titulació del professorat, si bé en aquest últim punt les escoles podrien mantenir la seva autonomia de decisió a l'hora de seleccionar el personal docent que estimin oportú, sempre que el personal docent compleixi amb les exigències de titulació que marca la normativa vigent per a professorat en ensenyaments reglats de música.

c) Suport a la renovació i, si escau, a la construcció d'infraestructures educatives. En aquest sentit i dins l'àmbit de l'illa de Menorca és d'especial importància la construcció d'un nou edifici per a albergar la seu del Conservatori Professional de Música de Menorca a Maó. Aquest centre és l'únic conservatori professional de les Illes Balears que no té una seu principal amb edifici en propietat de la Conselleria d'Educació i Universitat. L'edifici on està situada la seu que el conservatori té a Maó és propietat de l'Ajuntament i, entre altres requisits,

no disposa d'un projecte d'activitats docents (no està catalogat com a edifici destinat a activitat docent), no disposa d'un pla d'autoprotecció o emergències o de sistemes d'accés per a persones amb problemes de mobilitat reduïda. Tampoc disposa d'aules adaptades per a ensenyaments musicals, amb l'adequat aïllament tèrmic i acústic i no hi ha espai suficient per a les necessitats que actualment té el centre. L'espai per alumne que disposa la seu del conservatori a Maó és d'aproximadament 3,5 m^2 per alumne, mentre que els edificis dels conservatoris de Mallorca i Eivissa disposen de 13 m^2 i 12,5 m^2 per alumne respectivament. Per a enguany la Conselleria d'Educació i Universitat, a través de l'IBISEC, té prevista la redacció del projecte de construcció de l'edifici per a la nova seu del conservatori a Maó. És important que el procés d'aprovació del projecte i de l'execució de les obres no s'allargui gaire en el temps, atès que no és acceptable que les condicions d'un centre educatiu públic incompleixin durant dècades la normativa vigent en temes tan delicats com la seguretat dels usuaris i com l'accessibilitat a persones amb discapacitat, entre altres necessitats.

d) Ajudes individuals per al transport per a alumnat resident en municipis llunyans a les seus dels conservatoris o centres d'ensenyament reglat. En aquest sentit, seria important equiparar aquest servei a les ajudes per al transport en ensenyaments de règim general, perquè la major part de l'alumnat d'un conservatori és menor d'edat i no té autonomia de moviment com un adult. Aquestes ajudes han de perseguir l'objectiu de reduir al màxim les dificultats d'accés a estudis reglats de música i evitar discriminacions com a conseqüència del lloc de residència de l'alumnat.

e) Implantació del Programa d'Ensenyaments Integrats (PEI) a totes les illes. Aquest programa té com a objectiu racionalitzar els horaris lectius de l'alumnat que cursa simultàniament ensenyaments de règim general en ESO o batxillerat amb ensenyaments professionals (EP) de règim especial en conservatoris de música o dansa. Amb l'aplicació d'aquest PEI es redueix al màxim l'horari lectiu d'aquest alumnat en ESO i batxillerat i es coordinen aquests horaris amb els dels estudis en el conservatori, amb la finalitat de deixar el màxim de temps possible a l'alumnat per organitzar el seu temps d'estudi i també d'oci. Aquest programa ja s'ha posat en funcionament a Mallorca en el curs 2015/16, amb un èxit i acceptació molt destacats. En el curs 2016/17 està previst implantar el PEI a Eivissa i en el curs 2017/18 a Menorca. Aquest programa facilitarà considerablement els estudis d'aquest perfil d'alumnat, evitarà l'abandonament prematur dels estudis musicals en molts casos i millorarà el rendiment escolar.

f) Col·laboració de totes les administracions implicades a millorar l'accés a una educació pública de qualitat, també en l'accés a una educació musical pública, reglada, de qualitat, conduent a una titulació oficial homologable a tot Espanya i assumible econòmicament per totes les famílies. En aquest sentit les administracions públiques municipal, insular i autonòmica s'han de coordinar i assumir cadascuna en el seu àmbit de responsabilitat les despeses i responsabilitats, amb la finalitat no només d'aconseguir l'objectiu de l'accessibilitat de tot l'alumnat a aquests estudis, sinó també amb la d'aprofitar al màxim els recursos econòmics i d'infraestructures que ja tenim a les Illes Balears.

Amb aquestes conclusions i propostes de millora concloc aquest capítol. Des del meu criteri i la meva experiència com a professor de música i actualment com a director del Conservatori Professional de Música de Menorca, tinc l'esperança que aquestes reflexions serveixin per obrir un debat constructiu, i que aquest debat permeti estudiar fórmules que proporcionin en el futur una millora considerable en l'actual sistema d'estudis musicals reglats a les Illes Balears.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Berbel, N. (2009). Situació de l'educació musical elemental a les Illes Balears: les escoles de música i/o dansa reconegudes. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya / Universitat de les Illes Balears.

Capó, J. i Oliver, X. (2014). El finançament de l'educació a les Illes Balears. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya / Universitat de les Illes Balears.

Referències de normativa educativa:

Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE), de 3 d'octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 d'octubre).

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), publicada en el BOE de 4 de maig.

Decret 37/1999, de 9 d'abril, pel qual es regulen les escoles de música i dansa de la comunitat autònoma de les Illes Balears, BOCAIB núm. 49, 20/04/1999.

Reial decret 1876/1997, de 12 de desembre, sobre traspàs de funcions i serveis de l'Administració de l'Estat a la comunitat autònoma de les Illes Balears en matèria d'ensenyament no universitari (BOE, 16 gener, 1998).

Decret 23/2011, d'1 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum dels ensenyaments elementals de música regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOIB de 9 d'abril de 2011).

Decret 53/2011, de 20 de maig, de currículum dels ensenyaments professionals de música (BOIB de 2 de juny de 2011).

Una visió històrica del Conservatori Professional de Música i Dansa d'Eivissa i Formentera Catalina Bufí

Jaime Manuel Ribas

RESUM

Aquest treball vol donar a conèixer la transformació del conservatori d'Eivissa, des dels seus inicis fins avui dia, fent menció de les diferents etapes viscudes i la incidència que ha tingut en la societat, així com la repercussió que ha tingut la implantació dels estudis oficials dins de l'àmbit musical i cultural d'Eivissa i Formentera.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer la transformación del Conservatorio de Ibiza, desde los inicios hasta la actualidad, haciendo mención de las diferentes etapas vividas y de la incidencia que ha tenido en la sociedad, así como la repercusión que ha tenido la implantación de los estudios oficiales en el ámbito musical y cultural de Ibiza y Formentera

1. INTRODUCCIÓ

Des de l'any 1980 Eivissa gaudeix d'un centre oficial d'ensenyaments musicals, on es poden cursar de manera reglada els estudis de música. Anteriorment a aquesta data, la possibilitat d'estudiar música a l'illa d'Eivissa existia però era molt escassa. Tan sols hi havia una banda municipal de música, una rondalla i algun professor de música que impartia classes particulars o alguna escola de música, però en cap cas hi havia la possibilitat de cursar estudis musicals de manera oficial.

El present article el podem entendre com una visió històrica del conservatori d'Eivissa, tenint en compte a la vegada la incidència i els resultats de titulacions obtingudes per l'alumnat. Els inicis dels estudis musicals que varen esdevenir en conservatori i les diferents etapes que s'han produït al llarg d'aquests anys fins avui dia, principalment quatre: la primera d'elles, el naixement del centre l'any 1980; la segona, el canvi d'ubicació l'any 1989; la tercera, l'autonomia del conservatori d'Eivissa l'any 2000 i, finalment, la inauguració del nou edifici l'any 2011 i la incorporació, l'any 2014, del nom Catalina Bufí al conservatori d'Eivissa.

Així mateix, també vull esmentar el desenvolupament del conservatori en relació amb la incorporació de noves especialitats instrumentals, els inicis de l'aula d'extensió del conservatori a Formentera, així com els fenòmens culturals i socials estretament relacionats amb el conservatori. A més, s'ha dut a terme una anàlisi quantitativa referent al nombre de certificats i títols obtinguts a partir de l'etapa corresponent a la independència acadèmica del Conservatori de Balears, a partir de l'any 2000.

2. EL PRIMER PAS PER A LA CREACIÓ DEL CONSERVATORI D'EIVISSA

Per entendre el conservatori que avui gaudim a Eivissa i Formentera és necessari conèixer els precedents que varen afavorir la creació d'aquest centre com a aula d'extensió del Conservatori de Mallorca l'any 1980. Molt abans d'aquesta data ja hi havia hagut a Eivissa una sèrie de persones que s'havien format musicalment a través de classes particulars i que després s'havien examinat com a

alumnes lliures a Mallorca per a obtenir una titulació oficial. Una d'aquestes persones és na Catalina Bufí Juan, més coneguda com a Lina Bufí, que des de molt jove ja va començar a impartir classes de música al seu domicili i que a poc a poc va anar tenint més alumnes interessats a rebre una educació musical. Així va decidir fundar la seva pròpia escola de música, que va anar creixent fins que els alumnes s'havien de desplaçar a la seu mallorquina del conservatori per a fer els exàmens de música.

Però la demanda per estudiar música a aquesta escola anava en augment. Fins al punt que durant el curs 1976-77, un tribunal de Palma es va desplaçar a Eivissa en comptes que l'alumnat s'hagués de desplaçar a Mallorca.

Davant l'èxit d'alumnat, cada vegada més nombrós, na Lina Bufí, amb el suport de les famílies i altres persones de la societat eivissenca, va sol·licitar la creació d'una aula d'extensió del conservatori a Eivissa, que va comptar amb l'autorització en el curs 1979-80 i que es va establir a la mateixa escola, al carrer Joan d'Àustria de Vila.

La implantació de l'aula d'extensió va suposar una revolució musical i social sense precedents a l'Eivissa dels anys vuitanta. A més de la labor docent, el conservatori estava present en multitud d'actes musicals, socials i culturals del moment. Els alumnes tant participaven en actes benèfics, institucionals, etc., com en altres de socials, com ara la cavalcada de Reis o carnaval. Aquests actes, a més, comptaven amb el suport i la participació activa de les famílies.

Quant a l'aspecte musical, podem comentar que en un principi tan sols s'impartia l'especialitat instrumental de piano. Posteriorment en el curs 1983-1984 s'incorpora l'especialitat de saxòfon i en el 1988-89, la de guitarra.

Durant aquesta etapa l'aula d'extensió d'Eivissa va agafant forma i es va consolidant, així, un conservatori que creix dia a dia en nombre d'alumnes i de professorat, la qual cosa fa pràcticament impossible continuar fent classes al local de Joan d'Àustria.

3. TRASLLAT AL NOU EDIFICI DE CAS SERRES

Aquesta constitueix la segona etapa principal del conservatori. Amb aquest nou edifici, propietat del Consell Insular d'Eivissa i Formentera, el conservatori tindria les millores d'espais i infraestructures necessàries per a fer les classes que a l'anterior seu no tenia. Es tractava d'un edifici modern situat als afores del municipi de Vila, al carrer d'Ernest Ehrenfeld, número 2, del barri de Cas Serres. Aquest edifici es compartiria amb l'escola de Turisme, la biblioteca del Consell Insular i més tard amb la UNED.

Així, el nou edifici es va inaugurar el 21 de novembre de 1989 coincidint amb el desè aniversari de la fundació del conservatori.

Aquest canvi d'ubicació suposarà nous reptes, augment de la plantilla de professors, augment en el nombre d'alumnes… En definitiva, una benvinguda a una nova etapa en la història de la música a Eivissa.

Amb el canvi es guanya qualitat en l'ensenyament musical, però també es perden altres aspectes. Pel fet d'estar situat als afores de Vila i a causa de la formalitat que conforma en aquells moments l'educació musical, es perd l'esperit familiar que caracteritzava la dècada anterior, que és substituït per una perspectiva més acadèmica.

Així, en el curs 1991-92 ja es compta amb el primer professor de violí. Durant el curs 1995-96 s'implanta una nova especialitat al conservatori: la viola. Seguint amb la incorporació de noves especialitats, dins aquesta nova etapa, durant el curs 1996-97 s'introdueix el violoncel i en el curs acadèmic 1997-98 s'incorpora una altra especialitat, la trompeta. Com podem observar, el nombre d'especialitats va augmentant de forma considerable i, d'aquesta manera, el nombre d'alumnes també.

A poc a poc la demanda social sobre l'educació musical va en augment i a mesura que passa el temps, la població d'Eivissa va assolint un major coneixement sobre els diferents instruments musicals existents.

Durant aquesta etapa, les activitats culturals que du a terme el centre es multipliquen de manera important. A més, aquestes són més diverses. En aquests moments es potencia sobretot l'orquestra del conservatori que actua en nombroses ocasions juntament amb la coral del mateix centre.

4. LA CONSOLIDACIÓ DEL CONSERVATORI. UN CONSERVATORI AUTÒNOM

Fins ara, el conservatori encara conservava la condició d'aula d'extensió del Conservatori de les Illes Balears, depenent en tots els aspectes de la seu de Mallorca. Però en el curs 2000-2001 el conservatori d'Eivissa passa a ser, juntament amb el de Menorca, un centre amb autonomia pròpia.

És aquesta la que denominaria tercera etapa important del centre, ja que això va marcar un abans i un després del conservatori. A partir d'ara comptaríem amb un pressupost propi per gestionar i, a més, assumiríem l'autonomia quant a l'aspecte docent. Això va permetre que el Conservatori d'Eivissa adquirís una identitat pròpia de la resta dels conservatoris de les Illes Balears. A partir d'ara es dirà Conservatori Professional de Música i Dansa d'Eivissa i Formentera.

A més, com a novetat important, suposa tenir un equip directiu que gestionarà les decisions tant pedagògiques com administratives i a partir d'ara disposarà d'una dotació econòmica per a fer front a les despeses derivades del manteniment del centre.

Fins ara, la directora feia una tasca de delegada, seguint les directrius marcades per la seu de Mallorca, així com també depenia totalment del pressupost de la seu de Palma per a poder adquirir material escolar, instrumental, etc.

A partir d'aquest moment la manera de treballar canvia substancialment: les decisions es prenen al mateix centre, es constitueixen els diferents òrgans de govern col·legiats i diferents òrgans de coordinació docent, així com s'inicia un període de confecció dels documents docents del centre i la dinàmica de centre canvia. Cada vegada més, el centre assoleix un caire menys familiar i més acadèmic.

A més, l'any 2002, a causa de la demanda social que experimenta el centre, s'inaugura una aula d'extensió a l'illa de Formentera. Des del curs 1995-96, el professor de guitarra del conservatori d'Eivissa, a petició de l'Ajuntament de Formentera, es desplaçava els dissabtes per a fer classes a uns quants alumnes que tenien intenció d'aprendre aquest instrument. Això va esdevenir en la creació, per part de l'Ajuntament, d'una escola de música en la qual, en aquell moment, s'impartia guitarra, flauta i piano. Aquests inicis propiciaren que, des de Formentera, se sol·licités al Govern de les Illes Balears una extensió de la seu d'Eivissa, fent-se realitat l'any 2002.

Durant aquesta etapa, al conservatori s'incorporen diferents aspectes pedagògics, com ara programacions pròpies, reglament de règim intern, els premis fi de grau, que fins ara tan sol es feia a la seu de Mallorca i en el qual es pretén premiar els millors alumnes per la seva trajectòria acadèmica. Una altra de les principals activitats que s'han desenvolupat a partir de l'any 2004 es la campanya «Les escoles al Conservatori», activitat en la qual participen activament els professors del centre i en la qual es convida els alumnes de primària a assistir-hi i participar-hi. En aquestes edicions han visitat el centre uns 700 alumnes anualment.

A partir d'aquesta etapa, el conservatori comença a donar els fruits que es varen sembrar en anys anteriors: alumnes amb projecció dins i fora d'Eivissa que segueixen estudis superiors a diferents conservatoris de la geografia espanyola i que fan de la música el seu mitjà professional.

Però el creixement de noves especialitats i l'èxit que gaudeix dins de la societat comporta també una seriosa problemàtica que es mantindrà fins al començament del curs 2010-11: la manca d'espai físic. De nou la història es repeteix: l'espai disponible comença a ser un vertader problema dins el conservatori d'Eivissa.

Comença una etapa en què es planteja la creació d'una nova seu destinada únicament al conservatori on poder millorar l'oferta musical i poder créixer en especialitats i en alumnes.

L'any 2002 s'inicia un període per a presentar projectes arquitectònics per al nou edifici del conservatori. Finalment, i després de quasi deu anys de preparatius, s'inaugura l'actual seu del conservatori, emplaçat molt a prop d'on va néixer, a Vila.

5. LA NOVA SEU, UN CONSERVATORI PER A LES NOVES GENERACIONS

El 26 de gener de 2011 s'inaugura l'actual seu del conservatori. Un edifici molt desitjat que es va fer esperar des de la posada de la primera pedra, a finals de l'any 2005, fins a l'any 2011, quan després de nombroses dificultats d'execució i canvis en el projecte motivats per les troballes arqueològiques es va fer el trasllat. És aquest un projecte de l'arquitecte Alfredo Payà. Un edifici modern situat a l'avinguda d'Espanya número 15, al centre de Vila i, curiosament, a pocs metres d'on va néixer el conservatori.

L'edifici consta de sis plantes i soterrani, on s'ubica l'auditori, amb una part pensada per a la música i una altra per a la dansa. Tot i així, cal dir que la dansa no s'ha incorporat i que aquesta zona avui dia està parcialment ocupada per diferents especialitats instrumentals.

La tornada del conservatori a Vila i poder comptar amb un edifici propi ha suposat un revulsiu per a la comunitat musical de tota l'illa. El curs 2011-12 es varen incorporar les especialitats de percussió i trompa, i a poc a poc s'ha augmentat en noves especialitats i en alumnat: en el curs 2012-13 s'incorporà l'especialitat de trombó, en el 2013-14 d'oboè i, finalment, el curs 2015-16 s'ha incorporat l'especialitat de fagot.

El novembre de 2014 el Govern de les Illes Balears, a instància del Consell Escolar del Conservatori i amb el suport del Consell Insular d'Eivissa, va autoritzar el canvi de denominació, passant-se a dir Conservatori Professional de Música i Dansa d'Eivissa i Formentera Catalina Bufí, en reconeixement a la labor duta a terme per la senyora Catalina Bufí, impulsora del conservatori.

El retorn del conservatori al centre de Vila, junt amb la incorporació de quasi totes les especialitats instrumentals, ha suposat un aire nou en l'àmbit musical. El canvi d'ubicació, a un lloc més accessible que abans, ha facilitat que molt d'alumnat s'interessés a accedir-hi. A tot això s'ha de fer menció també del gran desenvolupament que ha tingut la música a l'illa. Pràcticament tots els municipis de les illes d'Eivissa i de Formentera compten amb una escola municipal, la majoria amb un elevat nombre d'alumnes.

En els darrers anys, el conservatori, coneixedor de la realitat musical d'Eivissa i Formentera, ha organitzat trobades d'àmbit insular de diferents instruments entre l'alumnat del conservatori i de la resta d'escoles municipals, aconseguint així un apropament de l'alumnat i professorat de tota l'illa cap al centre.

Així mateix, des del conservatori s'ha donat suport pedagògic a les diferents edicions de la Trobada Orquestral de la Jove Orquestra Simfònica d'Eivissa, projecte impulsat pel Consell Insular d'Eivissa en el qual participen alumnes de les diferents escoles municipals i del mateix conservatori.

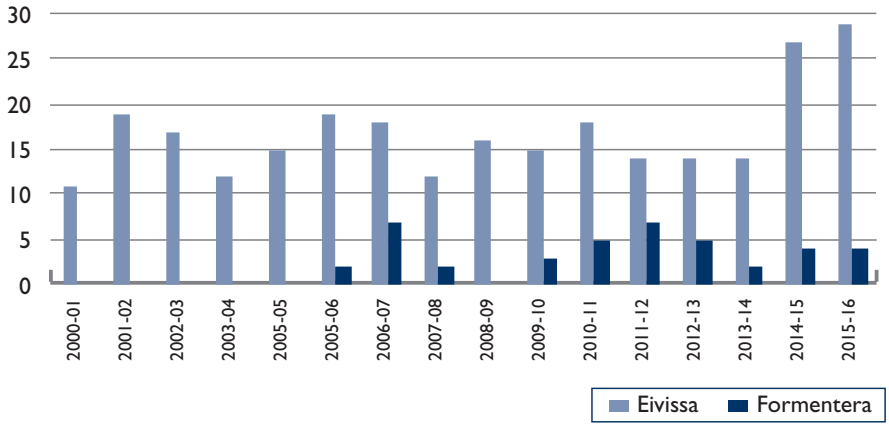
Actualment, el conservatori té una plantilla de 33 professors i es troba en una situació de creixement, a l'espera d'incorporar alguna especialitat més de què encara no disposa i poder donar així cabuda a la diversitat d'ensenyament musical que demanda la societat d'Eivissa i Formentera.

6. DADES GENERALS DE CERTIFICATS I TÍTOLS OBTINGUTS ENTRE ELS ANYS 2000-2016

6.1. Alumnat que ha obtingut el certificat d'ensenyaments elementals

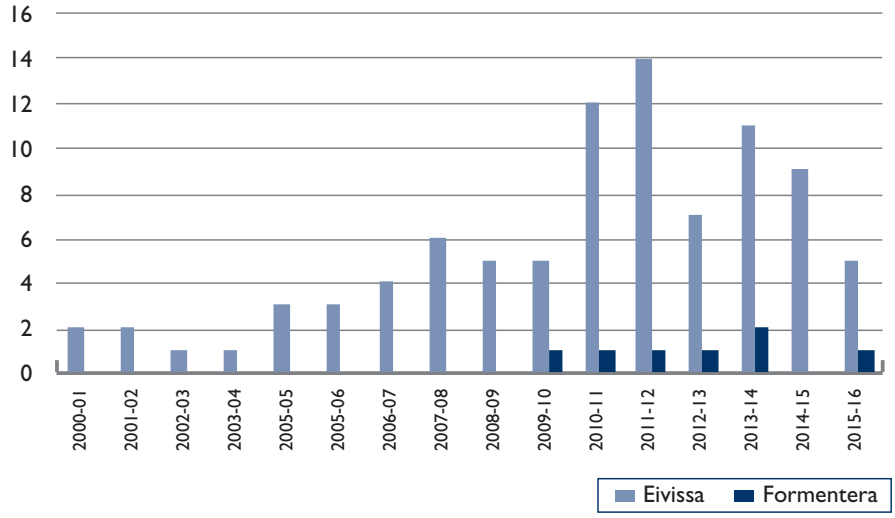
En el cas d'Eivissa, podem observar que l'obtenció de certificats elementals ha estat més o menys regular, amb un augment significatiu en els dos darrers cursos.

A Formentera fins al curs 2005-06 no hi ha cap expedició de certificats, ja que l'aula d'extensió es va iniciar el curs 2002-03.



Font: Gràfics elaborats per l'autor amb dades facilitades pel Conservatori.

6.2. Alumnat que ha obtingut el títol d'ensenyaments professionals



Font: Gràfics elaborats per l'autor amb dades facilitades pel Conservatori.

En el cas dels títols professionals podem observar que entre els cursos 2010-2012 es recullen les dades màximes, fet provocat pel resultat de la incorporació de noves especialitats a partir del curs 2000-01.

En el cas de Formentera hi ha una estabilitat durant els cursos exceptuant el 2014-15, amb un lleuger augment.

6.3. Certificats d'ensenyaments elementals per especialitats instrumentals a Eivissa

CERTIFICATS ELEMENTALS EIVISSA																
CURS	FLAUTA	CLARINET	SAXÒFON	OBOÈ	FAGOT	TROMPETA	TROMPA	TROMBÓ	PERCUSSIÓ	VIOLÍ	VIOLA	VIOLONCEL	CONTRABAIX	GUITARRA	PIANO	**TOTAL**
2000-01		4	2			1				1		2		1		**11**
2001-02	4	1	1			1				3		3		2	4	**19**
2002-03	3	2	2			1				2		1		2	4	**17**
2003-04	3	1	2							2		1		1	2	**12**
2004-05	1	1	4							2	2			1	4	**15**
2005-06	1		4			2				1	1	3		3	4	**19**
2006-07		2	4			2				1	1	3			5	**18**
2007-08		1	1			1				3	3		2		1	**12**
2008-09	2	1	3							2	1	1	1	2	3	**16**
2009-10		1	1			3				2	4			2	2	**15**
2010-11	1	2	3			1				4	1			4	2	**18**
2011-12	2	4				1								2	5	**14**
2012-13	2	1				1				2		2		1	5	**14**
2013-14	1	1	2			1			1	1	1	3		2	1	**14**
2014-15		2	3				1		3	7		1	2	2	4	**25**
2015-16	3	2	5			1		1		3	1	4		4	5	**29**
TOTAL	**23**	**26**	**37**			**16**	**1**	**1**	**4**	**36**	**15**	**24**	**5**	**29**	**51**	**268**

Font: Dades facilitades pel Conservatori de Música d'Eivissa (taules elaborades per l'autor).

En aquesta taula s'indiquen els certificats obtinguts per especialitats. Podem observar que les dades més nombroses corresponen a les primeres especialitats implantades en el conservatori: piano, saxòfon, seguit del violí i la guitarra. Així mateix hi ha altres especialitats que per la recent incorporació encara no s'han expedit certificats, com són l'oboè i el fagot.

6.4. Títols professionals per especialitats a Eivissa

TÍTOLS PROFESSIONALS EIVISSA																
CURS	FLAUTA	CLARI-NET	SAXÒ-FON	OBOÈ	FAGOT	TROMPE-TA	TROMPA	TROMBÓ	PERCUS-SIÓ	VIOLÍ	VIOLA	VIOLON-CEL	CONTRA-BAIX	GUITAR-RA	PIANO	**TOTAL**
2000-01	1														1	**2**
2001-02			1							1						**2**
2002-03										1						**1**
2003-04		1														**1**
2004-05			1												2	**3**
2005-06						1				1					1	**3**
2006-07		1	2									1				**4**
2007-08	2					1				1		1			1	**6**
2008-09	1	1													3	**5**
2009-10	1		1									1			2	**5**
2010-11	1	2	5							1				1	2	**12**
2011-12	1		3			1				1	1	2		2	3	**14**
2012-13			1			1			1	1		1			2	**7**
2013-14	1	1	2							3	4					**11**
2014-15	2	3	1										1	1	1	**9**
2015-16		1	1							2	1					**5**
TOTAL	**10**	**10**	**18**			**4**			**1**	**12**	**6**	**6**	**1**	**4**	**18**	**90**

Font: Dades facilitades pel Conservatori de Música d'Eivissa (taules elaborades per l'autor).

En aquesta taula podem observar que dues de les primeres especialitats implantades al conservatori, piano i saxòfon, continuen estant les primeres en titulacions, en canvi la guitarra, malgrat ser de les primeres especialitats, no ha seguit la mateixa trajectòria. També hi ha algunes especialitats de les quals encara no s'ha expedit cap títol professional per ser de recent incorporació.

6.5. Certificats d'ensenyaments elementals per especialitats instrumentals a Formentera

En aquest cas podem apreciar clarament que el piano és l'especialitat més demandada, seguida de la guitarra i la flauta; el violí és de recent incorporació.

CERTIFICAT D'ENSENYAMENTS ELEMENTALS, FORMENTERA					
CURS	PIANO	GUITARRA	FLAUTA	VIOLÍ	**TOTAL**
2005-06		2			**2**
2006-07	4	1	2		**7**
2007-08	2				**2**
2008-09					
2009-10	2	1			**3**
2010-11	3	1	1		**5**
2011-12	**2**	**3**	**2**		**7**
2012-13	4	1			**5**
2013-14	2				**2**
2014-15	1	1	2		**4**
2015-16	1	2	1		**4**
TOTAL	**21**	**12**	**8**	**0**	**41**

Font: Dades facilitades pel Conservatori de Música d'Eivissa (taules elaborades per l'autor).

6.6. Títols professionals per especialitats instrumentals a Formentera

TÍTOLS PROFESSIONALS, FORMENTERA					
CURS	PIANO	GUITARRA	FLAUTA	VIOLÍ	**TOTAL**
2005-06					
2006-07					
2007-08					
2008-09					
2009-10		1			**1**
2010-11		1			**1**
2011-12		**1**			**1**
2012-13		1			**1**
2013-14	2				**2**
2014-15					
2015-16		1			**1**
TOTAL	**2**	**5**			**7**

Font: Dades facilitades pel Conservatori de Música d'Eivissa (taules elaborades per l'autor).

En aquest cas, podem apreciar que la guitarra és l'especialitat que han finalitzat més alumnes, malgrat que el piano, com podem apreciar a la taula anterior, és l'especialitat més demandada i que més resultats ha donat al grau elemental.

7. CONCLUSIONS

Durant aquest temps de vida del conservatori a Eivissa i Formentera, hem estat testimonis d'una progressió dels estudis de música sense precedents. Hem viscut l'època en què hi havia unes escasses agrupacions musicals i encara menys estudiants de música i avui en dia vivim una altra realitat molt diferent: un gran augment de les escoles de música, tant públiques com privades, un important moviment coral, nombroses agrupacions musicals, bandes de música als diferents pobles, una orquestra simfònica amb caràcter estable i el que és més important: un augment de l'interès de la societat cap als estudis musicals.

Tot això no és fruit de la casualitat. Evidentment, dir que tot el mèrit és del conservatori no seria just, ni cert, però podem dir sense por d'equivocar-nos que en la majoria de les agrupacions musicals d'Eivissa i Formentera, escoles de música o centres docents de tota mena, hi ha en més o menys mesura algun tipus de relació amb el conservatori; alumnes, exalumnes, pares, mares, professors...

Durant aquest temps hem vist créixer el conservatori, passant per diferents espais fins a arribar avui dia a disposar d'un edifici emblemàtic, especialment pensat per a la docència musical, amb possibilitats de futur i capaç de donar resposta a la demanda existent per part de l'alumnat de música d'avui en dia.

En les estadístiques podem observar l'alumnat que ha obtingut el certificat elemental o titulació professional en el període en què ens hem centrat: del curs 2000-01 al 2015-16, es pot observar que hi ha períodes més fructífers que d'altres, fins i tot especialitats que encara no ha culminat cap estudiant, per ser de recent incorporació. Però anteriorment a aquest període hi ha vint anys de molta feina que, encara que no estiguin reflectits en aquest treball, també han donat els seu fruits. Molts són els alumnes que, malgrat no s'ha tractat a aquest article per no tenir tota la informació necessària, han finalitzat els estudis, sobretot de piano. Encara més, alguns dels que avui exercim de professors al conservatori d'Eivissa pertanyem a aquella època inicial i estam orgullosos que abans de ser professors hàgim estat alumnes d'aquest mateix centre.

Gràcies a aquella iniciativa de la senyora Catalina Bufí —na Lina Bufí—, gràcies a tot el suport de les famílies dels alumnes, del treball constant del professorat i, per descomptat també, del suport de les institucions, avui podem gaudir d'un conservatori digne del segle XXI. Un centre que encara està en vies de desenvolupament en especialitats instrumentals, el qual en uns anys s'haurà de dotar de més recursos i més professorat per a aconseguir el que sempre hem volgut: un centre modern, on s'imparteixin uns estudis de màxima qualitat i del qual puguin sortir alumnes acadèmicament ben preparats per a afrontar amb garanties uns estudis superiors que permetin fer de la música el seu futur professional.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Escandell, J. (2005). *L'Escola de Música de Lina Bufí Juan: Aproximació a la història de l'ensenyament musical a Eivissa (1955-1980)*. Tesina de final de carrera. Conservatori Superior de Música de les Illes Balears. Inèdit.

Herranz, R. (2010). *El Conservatori de Música i Dansa d'Eivissa i Formentera (1980-2010)*. Treball d'investigació fi de carrera. Conservatori Superior de Música de les Illes Balears.

Fonts consultades
Arxiu del Conservatori Professional de Música i Dansa d'Eivissa i Formentera Catalina Bufí.

Dels programes de diversificació curricular (PDC) als programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR): canvi de nom i qualque cosa més?

Joan Amer

Andreu Mir

María Félix

RESUM

Analitzam el procés incipient d'aplicació dels PMAR en diferents contextos educatius. El nostre enfocament metodològic és qualitatiu i descriptiu. En primer lloc, cercam les maneres com els centres, a través dels equips docents, s'apropien dels PMAR i els despleguen. En segon lloc, volem esbrinar la manera com viu l'alumnat i les famílies la seva participació en els programes, quins elements diferencials en destaquen i la manera com la situen en les narracions de les seves trajectòries educatives.

RESUMEN

Analizamos el incipiente proceso de aplicación de los PMAR en diferentes contextos educativos. Nuestro enfoque metodológico es cualitativo y descriptivo. En primer lugar, buscamos de qué maneras los centros, a través de los equipos docentes, se apropian y despliegan los PMAR. En segundo lugar, queremos saber cómo vive el alumnado y las familias su participación en el programa, qué elementos diferenciales destacan del mismo y cómo lo sitúan en las narraciones de sus trayectorias educativas.

1. INTRODUCCIÓ

Els programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR) són resultat de l'aprovació de la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMQE) de 9 de desembre de 2013. L'article que presentam té l'objectiu central d'analitzar el procés incipient d'aplicació dels PMAR en diferents contextos educatius, a través de les valoracions dels alumnes, equips docents i famílies. L'enfocament metodològic és qualitatiu i descriptiu. En primer lloc, cercam les maneres com els centres, a través dels equips docents, s'apropien dels PMAR i els despleguen. En segon lloc, volem esbrinar la manera com viu l'alumnat i les famílies la seva participació en els programes, quins elements diferencials en destaquen i la manera com la situen en les narracions de les seves trajectòries educatives. Amb aquest objectiu, hem fet entrevistes i hem aplicat tècniques d'observació a tres centres educatius del municipi de Palma (Mallorca). En total, hem fet catorze entrevistes, en les quals han participat alumnat, professors i famílies.

Com estableix la disposició legal, els PMAR són desenvolupats a partir del segon curs de l'educació secundària obligatòria (ESO). Aquesta és una de les novetats que incorporen els PMAR en relació amb els programes de diversificació curricular (PDC), que incorporaven alumnes a partir del tercer curs d'ESO. La finalitat dels PMAR és aplicar una metodologia específica a través de l'organització de continguts, activitats pràctiques i àmbits diferents dels establerts en el caràcter general, perquè els alumnes que hi participin es puguin incorporar al quart curs d'ESO per la via ordinària i així puguin titular. No són programes a partir dels quals els participants puguin obtenir el graduat d'ESO, com passava amb els PDC.

L'accés als PMAR queda reservat a aquells alumnes que presenten dificultats rellevants d'aprenentatge no imputables a la manca d'estudi o esforç. En aquest sentit, l'equip docent podrà proposar als pares o tutors legals d'aquells alumnes que hagin repetit qualque curs en qualsevol etapa i cursin primer o segon d'ESO i no estiguin en condicions de promocionar que s'incorporin a aquests programes.

En relació amb l'estructura, els centres han d'organitzar aquests programes amb matèries diferents de les establertes en el caràcter general. En cada un dels dos cursos que formen part dels PMAR s'han de treballar quatre àmbits específics: (1) el lingüístic i social (que incorpori les matèries de Geografia i Història, Llengua Castellana i Literatura, i Llengua Catalana i Literatura), (2) el científic i matemàtic (en el qual es tracten continguts de Matemàtiques, Física, Química, Biologia i Geologia), (3) el de llengües estrangeres (corresponent a la matèria de la primera llengua estrangera, normalment anglès) i, finalment, (4) l'àmbit pràctic (que suma continguts de les matèries de Tecnologia, Educació Plàstica, Visual i Audiovisual). A més dels quatre àmbits, l'horari dels alumnes que participen en aquests programes es completa amb dues hores d'Educació Física i dues de Tutoria.

Es creen grups específics per a l'alumnat que participa en aquests programes. El plantejament persegueix que els joves assumeixin progressivament els objectius de l'etapa que cursen, a més d'adquirir les competències necessàries per promocionar a quart curs d'ESO. Es planteja una potenciació de l'acció tutorial, entesa com a recurs educatiu que pugui contribuir d'una manera especial a millorar el procés d'aprenentatge d'aquests alumnes. Cada grup de PMAR ha de comptar amb un tutor específic, si és possible, que sigui membre del Departament d'Orientació, i, si les circumstàncies ho permeten, que sigui el mateix durant tot el programa.

Com a norma general, els PMAR plantegen una agrupació formada per entre 10 i 15 alumnes. El professorat encarregat d'impartir els àmbits ha de ser preferentment membre del Departament d'Orientació. En el cas que no sigui possible per manca de disponibilitat de recursos, la direcció del centre assignarà professors d'ensenyament secundari d'alguna de les especialitats que tinguin atribució docent per impartir qualsevol de les matèries que l'integren.

En referència amb els processos d'avaluació, s'aplica el procés de l'àmbit general i els criteris de promoció tampoc no tenen cap modificació. La qualificació d'un àmbit s'estendrà a les matèries que en formen part. Hi ha una especificitat: els alumnes que s'incorporen al programa no tenen l'obligació de recuperar assignatures no superades en cursos precedents, tot i que ho poden fer. Aquell alumnat que acabi el primer curs de PMAR de manera satisfactòria, si l'equip docent ho considera oportú, té la possibilitat començar el tercer curs d'ESO per la via ordinària i abandonar el programa.

El programa ha de ser elaborat pel professorat membre del Departament d'Orientació, en col·laboració amb els departaments didàctics i coordinats pel cap d'estudis. Una vegada que el claustre l'ha aprovat, el PMAR ha de formar part del Projecte educatiu de centre (PEC). Ja en vigor, el procediment per incorporar alumnes al programa comença després de la segona avaluació, quan l'equip docent emet un informe en el qual indica els motius pels quals considera oportú que determinats alumnes passin a formar part del PMAR el curs següent. A partir d'aquí, el Departament d'Orientació ha de fer una valoració psicopedagògica de cada cas, que ha de concloure amb una avaluació sobre la conveniència d'incorporar cada alumne al programa. En els casos en els quals consideri oportú que entrin alumnes a PMAR, el tutor i l'orientador es reuniran amb la família per informar-la de les característiques essencials del programa i plantejar-li la possibilitat que el seu fill o filla hi pugui participar. En aquesta reunió és necessari fer constar per escrit l'opinió dels pares. En conjunt, el PMAR és un dispositiu que vol donar resposta a les necessitats particulars d'un grup d'alumnat amb dificultats curriculars. Estudis com el que presentam aquí permeten valorar la utilitat d'una mesura que és en fase de desenvolupament.

2. MARC TEÒRIC

Segons l'OCDE (2011), cal adoptar tres perspectives en l'estudi del fracàs escolar. Des d'una perspectiva sistèmica, el fracàs escolar succeeix quan el sistema educatiu no assoleix l'objectiu d'una educació inclusiva que fomenti l'aprenentatge dels estudiants. Des d'una perspectiva de les escoles, el fracàs s'esdevé quan l'escola no garanteix un entorn d'aprenentatge adequat. Des d'una perspectiva individual, el fracàs escolar pot ser definit com el fracàs de l'alumne per obtenir un nivell mínim de coneixement i habilitats, que pot acabar amb l'abandonament (OCDE, 2011). Enfocam aquest estudi especialment en la segona de les perspectives, la que fa referència a l'entorn escolar.

El programa PMAR s'emmarca en les estratègies de diversificació i flexibilització d'itineraris en l'educació secundària, en concret, com un itinerari de segona oportunitat, adreçat a alumnat amb trajectòries de fracàs escolar i risc d'abandonament. L'objectiu d'aquest capítol és investigar els eventuals factors d'èxit del programa PMAR a partir del seu desplegament als centres. Veurem, d'una banda, la manera com se n'apropien el professorat i el centre, i, de l'altra, com el viuen l'alumnat i les famílies. Amb aquest objectiu, ens interessa saber què diu la literatura acadèmica sobre: i) el disseny del dispositiu pedagògic del PMAR i dels programes d'atenció a la diversitat; ii) què diuen sobre el paper del professorat i del centre en el desplegament del programa; iii) què diuen sobre el perfil de l'alumnat que participa en aquests programes; iv) què diuen sobre la seva relació amb les trajectòries i decisions educatives d'aquest alumnat.

Primer, a l'hora d'analitzar el dispositiu pedagògic del PMAR, la seva aparició recent implica que hi ha poques recerques sobre el tema. Cal recórrer als programes d'atenció a la diversitat i, en concret, al seu antecedent, el Programa de Diversificació Curricular (PDC), del qual comparteix bona part de la filosofia, del plantejament i de les pràctiques. Segons Aramendi, Vega i Buján (2012), amb els PDC s'ensenyava l'alumnat a resoldre problemes i a cercar informació. Per Navarro (2006), disposar de menys alumnat a classe en aquests programes permetia explicacions més adaptades i més comprensió. Luzón, Porto, Torres i Ritacco (2009) destaquen la importància del treball col·laboratiu i les metodologies contextualitzades. Valdelomar (2010) proposa un aprenentatge actiu, social, significatiu i afectiu. Aprenentatge actiu consistent a treballar en projectes; aprenentatge social basat a treballar en grup i fomentar el debat; aprenentatge significatiu entès com a avançar a partir del que saben els alumnes de cada tema, i aprenentatge afectiu, que situa la part emocional en el centre. Margiotta, Vitale i Santos (2014) també destaquen la importància d'un aprenentatge actiu, que estigui alineat amb les necessitats de l'alumnat. En conjunt, Ainscow (2005) subratlla que cal prioritzar els processos d'aprenentatge per sobre dels dispositius.

Segon, per parlar del paper del professorat i del centre en el desplegament dels programes d'atenció a la diversitat, Tarabini, Curran, Montes i Parcerisa (2015) fan referència al concepte de «vinculació escolar». A partir de Fredricks, Blumenfeld i Paris (2004), exposen que el concepte inclou tres vessants: el comportamental, lligat a la conducta dels alumnes en relació amb allò que és definit com a estàndard escolar; l'emocional, vinculat al sentiment de pertinença i als llaços afectius dels alumnes amb el professorat, els companys i el centre, i el cognitiu, referit a la motivació per a l'aprenentatge (esforç i inversió de temps). En concret, perquè els alumnes vinculin, Tarabini, Curran, Montes i Parcerisa (2015) expliquen que és clau el rol del professorat en

termes d'ajut i de suport. Per tant, el professorat té un paper rellevant per generar oportunitats d'èxit escolar entre l'alumnat.

Tercer, en referència amb el perfil de l'alumnat que participa en els programes, cal dir que la selecció dels alumnes és feta pels equips d'Orientació i el professorat (Horcas, Bernad i Martínez, 2015). Per tant, el centre té un paper cabdal en la composició dels grups. Aquests autors també assenyalen que es tracta d'un alumnat que sovint assenyala la desmotivació i la manca d'utilitat de l'experiència escolar com a justificació que hagin desconnectat de la institució i la cultura escolar. Alhora, quan els alumnes es defineixen a si mateixos fan referència a termes com la limitació, la incapacitat o la mancança (Horcas, Bernad i Martínez, 2015).

Quart, quant a la relació del programa amb les trajectòries i decisions educatives de l'alumnat, hem de parlar dels factors familiars i expectatives i de l'autovaloració dels estudiants. A més dels factors associats al context escolar, González, García, Ruiz i Muñoz (2015) afirmen que la majoria d'estudis sobre fracàs o abandonament escolar i trajectòries educatives també fan referència a factors associats al context familiar (incloent-hi el socioeconòmic). Martín, Alemán, Marchena i Santana (2015) exposen que l'abandonament escolar estaria sobretot associat a famílies de baix nivell educatiu, baixa supervisió educativa, clima familiar conflictiu i situacions de desocupació dels pares. En relació amb l'autovaloració dels estudiants, Bonal et al. (2003) subratllen la influència de la posició socioeconòmica en la construcció de les seves expectatives, que inclourien actituds de conformisme i distanciament, així com baixes expectatives.

L'objectiu general d'aquest capítol és identificar els eventuals factors d'èxit del PMAR. Els objectius específics són: (1) analitzar el component pedagògic i el marc del programa; (2) estudiar el paper del professorat i el context escolar; (3) conèixer el perfil de l'alumnat que participa en aquests programes, i (4) estudiar la relació del programa amb les seves trajectòries educatives. Els objectius específics disposen de les seves dimensions i indicadors:

- Objectiu específic 1. Analitzar el component pedagògic i el marc del programa.
  - Dimensió pedagògica/didàctica
    - Indicador valoració general
    - Indicador diferències respecte de la via ordinària
    - Indicador avantatges i utilitat del PMAR
    - Indicador valoració format/disseny del programa
  - Dimensió context del programa i estratègies contra l'abandonament
    - Indicador model d'atenció a la diversitat del centre
    - Indicador estratègies d'èxit educatiu
- Objectiu específic 2. Estudiar el paper del professorat i el context escolar (vinculació escolar)
  - Dimensió professorat
    - Indicador valoració del professorat
    - Indicador perfil del bon professor

- Dimensió centre
  - Indicador desplegament del programa al centre

- Objectiu específic 3. Conèixer el perfil de l'alumnat

  - Dimensió descriptiva alumnat
    - Indicador composició social
    - Indicador perfil educatiu
    - Indicador processos de selecció de l'alumnat del programa
    - Indicador expectatives i orientacions del professorat

- Objectiu específic 4. Relació del programa amb les trajectòries educatives

  - Dimensió personal
    - Indicador valoració com a estudiant
    - Indicador expectatives educatives

  - Dimensió familiar
    - Indicador rol de la família en les expectatives i decisions educatives

3. METODOLOGIA

Població d'estudi

La població d'estudi inclou 4 tutors, 5 alumnes i 5 mares, per sumar un total de 14 entrevistes. És important assenyalar la triangulació metodològica portada a terme, pel fet de disposar de tres tipus d'actors diferents (professors, estudiants i famílies). També cal esmentar el valor afegit de comptar amb les versions de les mares, que són més difícils de reclutar en estudis d'aquestes característiques. Les 14 entrevistes es distribueixen en tres centres de titularitat concertada que imparteixen estudis d'educació secundària, al municipi de Palma (Mallorca). La selecció dels centres correspon a criteris de representativitat, que tenen en compte la composició sociològica i territorial de Palma. Així, són tres escoles amb alumnat heterogeni socialment, presència de classes mitjanes i treballadores, així com població immigrada. Als efectes de respectar la confidencialitat de les contribucions a les entrevistes, els tres centres seran codificats, respectivament, com a Palma Ponent, Palma Llevant i Palma Rural.

Instrument

Hem utilitzat l'entrevista semiestructurada, amb escolta activa i metòdica (Bourdieu, 1999; Ballester, Nadal i Amer, 2014). Les preguntes estan alineades amb els indicadors, les dimensions i els objectius de la recerca. A les entrevistes amb l'alumnat i els pares, els principals ítems eren preguntes sobre la trajectòria educativa de l'alumne, l'institut i el professorat, el perfil del bon professor, la valoració del programa PMAR, els canvis respecte de la via ordinària, la utilitat del

PMAR, la valoració com a estudiant, les expectatives educatives i els factors que influeixen en les decisions educatives dels joves. A les entrevistes amb el professorat, els ítems eren qüestions sobre la seva trajectòria professional, la situació al centre, la composició social de l'alumnat, el perfil educatiu, la selecció de l'alumnat, les expectatives educatives, les orientacions educatives a l'alumnat i els factors per a l'èxit educatiu.

Anàlisi de les informacions

La proposta metodològica que hem utilitzat és qualitativa. Per fer-ne el buidatge, hem classificat el contingut de les transcripcions de les entrevistes, mitjançant el programa NVIVO11 d'anàlisi qualitativa de dades. Hem categoritzat la informació recollida a través de l'entrevista semiestructurada a partir dels temes que apareixen a les respostes dels protagonistes entrevistats. Les preguntes del guió de l'entrevista estructuren les categories prèvies, mentre que les informacions que van més enllà de les preguntes plantejades en el guió són recollides com a categories emergents.

4. RESULTATS

L'exposició dels resultats de les entrevistes a tutors, alumnes i famílies l'hem alineada amb els objectius, dimensions i indicadors de la recerca. Recollim les aportacions a les entrevistes referides al component pedagògic i al marc del programa, el paper del professorat i el context escolar, el perfil de l'alumnat i la relació del programa amb les trajectòries educatives.

En relació amb l'objectiu d'analitzar el component pedagògic del PMAR i el marc del programa, sobre la dimensió pedagògica i didàctica, en les entrevistes hem apuntat aspectes sobre la valoració del programa i el disseny, els avantatges i utilitat, i les diferències amb la via ordinària.

Pel que fa a la valoració general i al disseny del programa, l'alumnat entrevistat té una opinió positiva, i en destaca el grup més petit i que el professorat els dediqui més atenció. Les mares n'assenyalen el nivell acadèmic, més adaptat al perfil dels alumnes. Quant als tutors, en destaquen la dimensió reduïda del grup i assenyalen l'interès dels estudiants, tenint en compte que vénen d'una trajectòria de rendiment acadèmic baix. Tant l'alumnat, com les mares i els tutors tenen en comú el desacord que a quart d'ESO els estudiants del programa hagin de tornar a la via ordinària:

> «Me gustaría que en cuarto hubiera PMAR y te vuelves a pegar de morros» (alumne 1, Palma Ponent).

Les entrevistes també recullen les diferències del programa respecte de la via ordinària d'ESO. Els alumnes destaquen que el temari està més adaptat i que és una mica més reduït. Les mares subratllen que els professors poden estar més per ells. Els tutors apunten que aquests grups tenen molt bon funcionament, tot i que és cert que de vegades senten, de manera puntual, qualque comentari connotatiu per part d'alumnes de la via ordinària.

Sobre els avantatges i la utilitat del programa, l'alumnat destaca esser menys a l'aula i que les explicacions estan més adaptades. Les famílies subratllen que els seus fills estan més motivats:

> «Mi hijo ha cambiado, se ha motivado y sigue adelante gracias a este programa, porque sino no seguiría de esta manera […]. Veo la idea súper buena. Yo destacaría la colaboración, y yo sé que son menos alumnos y, la verdad, que en una clase normal, que hay el doble de alumnos, no es fácil controlarlo, pero aquí cada alumno es un mundo, cada alumno tiene su historia y vale la pena apoyar a cada uno individualmente» (mare 1, Palma Rural).

Quant a la dimensió del context del programa i a l'enquadrament en les estratègies contra l'abandonament escolar, recollim aspectes diversos. Dels models d'atenció a la diversitat dels centres, els tutors n'assenyalen l'adequació de les mesures, però també la manca de recursos. En referència amb les estratègies per a l'èxit educatiu, apunten aspectes conductuals lligats a l'esforç i més bona organització dels alumnes, així com la importància de titular com a motivació.

Lligat a l'objectiu d'estudiar el paper del professorat i el context escolar, sobre la dimensió de la valoració i el perfil del professorat, tant els estudiants com les mares assenyalen com a bon professor aquell que dóna suport a l'alumnat i que és comprensiu:

> «¿Qué es para ti un buen profesor? Pues, cuando estás mal, preguntarte qué te pasa, o incluso si te cuesta estar ahí ayudando» (alumne 2, Palma Llevant).

> «Un buen profesor es ese que te explica las veces que haga falta las cosas y que te apoya en todo momento en la asignatura» (alumne 1, Palma Rural).

> «Pues que sepan entenderles; que les ayuden cuando lo necesiten; que si le cuesta, se lo explique más» (mare 1, Palma Ponent).

En la dimensió del context lligada al desplegament del programa al centre, els entrevistats esmenten el funcionament i el clima positiu. També el canvi que suposà passar d'àmbits a assignatures quan ja havia començat el curs, fruit d'una indicació de la Conselleria d'Educació.

En relació amb l'objectiu de conèixer el perfil de l'alumnat, recollim informacions sobre el perfil social i educatiu, els processos de selecció i les expectatives i orientacions del professorat. En el perfil social i educatiu, els tutors assenyalen la complexitat de les situacions personals i familiars de l'alumnat, així com un nivell acadèmic baix i la manca d'hàbits d'estudi i aprenentatge:

> «Es muy variado, pero básicamente son alumnos que no tienen una serie de habilidades diarias de trabajo, de estar en clase. Enseguida se distraen, hay que cambiar constantemente de actividad para captar su atención. Luego, hay alumnos que llevan un retraso bastante fuerte, alumnos que les cuesta mucho, problemas de hiperactividad, de déficit de atención; tenemos una alumna de otro país, que, por ejemplo, mi asignatura no la ha cursado nunca. En general, hay muchos desfases» (tutor 2, Palma Llevant).

Respecte dels processos de selecció, el professorat comenta la rellevància dels aspectes conductuals i la vocació d'esforç, conjuntament amb un escenari de nivell acadèmic baix. Quant a les orientacions i expectatives, posen l'accent en la motivació i la vinculació emocional. També

són conscients de les dificultats, amb vista a l'obtenció del títol d'ESO, que suposa tornar a 4rt d'ESO després dels dos anys de PMAR:

> «Me gustaría, primero de todo, que en este curso que hacen aprueben la mayoría, pero lo veo complicado, porque a medida de que vamos avanzando hay chicos que quedan atrasados por culpa suya, porque no estudian; lo que tienen que poner de su parte no lo hacen. Me gustaría que, como mínimo estos alumnos que tengo, más de la mitad aprobaran en junio y los otros entre junio y septiembre. De cara al año que viene, que pasaran al 4º de ESO normal, tengan más facilidad para sacarse el título de graduado escolar, lo veo bastante complicado, quitado de 3, 4 ó 5, que lo han cogido en serio. Los otros notaran un cambio bastante grande» (tutor 1, Palma Llevant).

Pel que fa a la relació del programa amb les trajectòries educatives, tenim en compte la dimensió personal i la dimensió familiar. En la dimensió personal, recollim les autovaloracions i les expectatives educatives. Les autovaloracions reflecteixen, entre d'altres, les dificultats per estudiar, el bon comportament i la vocació de treballar per titular. Les mares també apunten aspectes de conducta, esforç i de dificultat per estudiar. Vegem dos exemples d'intervencions d'alumnes:

> «Me considero buena alumna, pues porque, en primera, no quiero llevar ninguna suspendida, no la llevo y porque me quiero sacar el graduado» (alumne 2, Palma Rural).

> «¿Te consideras un buen alumno? ¿Por qué? Sí, porque no paso de todo. Cuando tengo dudas pregunto, no me porto mal» (alumne 1, Palma Ponent).

Les expectatives educatives de l'alumnat van molt alineades amb les seves expectatives laborals. La majoria dels entrevistats apunten la seva voluntat de treballar en oficis de poca qualificació (per exemple, dependents). I, en els horitzons educatius, es plantegen titular i cursar un cicle formatiu de Formació Professional. Les mares entrevistades manifesten posicions bastant similars a les expressades pels fills. Per últim, els tutors orienten envers cicles formatius i alhora estan preocupats per si, en primera instància, aquests alumnes podran obtenir el títol de graduat d'ESO:

> «Creo que con esta adaptación sí que conseguiré la ESO […]. A mí me han aconsejado que me vaya a un FP de deporte porque se me da muy bien el deporte y me han dicho que me vaya allí, que puede que me lo saque.
>
> »-(Entrevistadora) ¿De qué te gustaría trabajar de mayor? ¿Siempre has pensado lo mismo?
>
> »-En una tienda de deporte, de botas o cosas así, pero, si puedo sacarme una carrera de deporte, mucho mejor» (alumne 2, Palma Llevant).

> «Porque lo que se trabaja en el grupo a nivel de profesorado y yo, como tutora y orientadora, se les intenta inculcar que ellos han de estudiar para poderse graduar y poder hacer luego una formación profesional, ya no sólo para tener una formación, sino para conseguir un trabajo, que a ellos les guste, se sientan bien y, a su vez, puedan ganar un dinero para poder vivir» (tutor 1, Palma Rural).

Per últim, analitzam la dimensió familiar, tot parant atenció en el rol de les famílies en les expectatives i decisions educatives. L'alumnat entrevistat coincideix a assenyalar la importància de les seves famílies, especialment de les mares, a l'hora de prendre decisions:

> «Mi madre también me insiste que siga. Ella me dice que tengo que seguir estudiando para ser alguien en la vida; ella no quiere que yo ande limpiando casas como hacen los demás... Que siga mis estudios que me saque la ESO para poder ser alguien en la vida, poder tener un buen trabajo y todo esto» (alumne 1, Palma Llevant).

> «Yo le digo que sí, que tiene que avanzar porque ella puede. Porque yo veo a mi hija como trabaja en casa, sé la educación que tiene y los consejos que le damos los padres […]. Con el apoyo de sus padres y de su hermana se ha hecho fuerte y ha dicho: "No, yo tengo que sacarme los estudios"» (mare 2, Palma Rural).

5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Seguint l'estructura amb la qual hem exposat els resultats, l'apartat de conclusions establirà un recull d'aquells aspectes més substancials de la reflexió, tot tenint com a punt de referència els objectius fixats prèviament. A més, és important recordar que hem analitzat els PMAR a partir de les aportacions de tres agents diferents: alumnes, professorat i famílies.

Pel que fa al primer objectiu, val a dir que l'anàlisi del component pedagògic del programa ha mostrat una bona acceptació per part de la majoria dels entrevistats: valoren molt positivament el fet que siguin grups relativament reduïts i que l'atenció que reben els alumnes pugui ser més personalitzada. Els educadors posen de manifest que es tracta d'alumnes que els cursos anteriors a la seva entrada als PMAR tengueren uns resultats acadèmics baixos. Tot i aquests perfils, els tutors asseguren que la majoria aconsegueixen millorar el rendiment una vegada que han ingressat en el programa.

Amb tot, existeix una certa preocupació compartida pels tres agents: si fins ara els programes de diversificació curricular permetien que els alumnes que en formaven part poguessin titular, en el cas dels PMAR no és així. Una vegada que els alumnes del programa han cursat el segon i el tercer de l'ESO, s'han de reincorporar al quart ordinari. Aquest fet genera incertesa, ja que hi ha dubtes que la preparació que ofereix el PMAR sigui suficient i adequada per fer front al repte d'aprovar la secundària de manera ordinària. Precisament, hem de relacionar aquesta darrera idea amb el fet que els alumnes entrevistats coincideixen que veuen menys temari que els altres i d'una manera més adaptada.

Si ens submergim en la discussió del segon objectiu (context escolar i paper del professorat), convé fer esment a algunes idees substancials. La manca continuada de recursos és un argument prou recurrent en els discursos dels educadors d'aquests programes, els quals també valoren aspectes conductuals lligats a l'esforç i a una organització més bona dels alumnes. Pel que fa al paper del professorat, tant els estudiants com les mares assenyalen com a bon professor aquell que dóna suport a l'alumnat i és comprensiu. En relació amb el context, en general destaquen l'adequat

funcionament del programa i el clima existent a les aules. A més, també comenten el canvi que suposà passar d'àmbits a assignatures quan ja havia començat el curs, en aplicació d'una decisió de l'Administració.

En relació amb el tipus d'alumnat, recollim informacions sobre el perfil social i educatiu, que els educadors defineixen a partir de la complexitat de les situacions personals i familiars de l'alumnat, així com d'un nivell acadèmic baix i de la manca d'hàbits d'estudi i aprenentatge. Quant als processos de selecció, destaquen la dimensió conductual, l'esforç i altres aspectes relacionats amb el rendiment acadèmic. En aquest punt, tornen a posar de manifest les pors amb vista a l'obtenció del títol d'ESO pel fet d'haver d'incorporar-se a un quart ordinari després d'haver cursat el PMAR.

El darrer dels objectius de la recerca té a veure amb les trajectòries educatives. Hem valorat la dimensió personal i hi hem identificat itineraris vitals marcats per les dificultats en els processos d'aprenentatge, pel bon comportament i per la voluntat de treball a favor d'un objectiu prou nítid: obtenir la titulació d'ESO. En aquest punt, les famílies destaquen les millores conductuals d'alguns dels seus fills i filles. Paral·lelament a aquest vessant personal, també hem avaluat les expectatives educatives de l'alumnat, les quals romanen lligades a les seves aspiracions professionals. La resposta més compartida pels alumnes és la d'aquells qui aspiren a treballs d'escassa qualificació. Els familiars mantenen unes expectatives força semblants. L'obtenció del títol d'ESO i d'algun cicle formatiu de grau mitjà marquen el pla de ruta dels alumnes entrevistats, i, en aquesta voluntat, apareix la influència directa dels tutors. Finalment, els alumnes han valorat molt positivament el paper que tenen les famílies en la tasca de suport i orientació en el seu procés de presa de decisions.

En referència amb les implicacions pràctiques del programa, hem valorat el PMAR com un instrument útil per poder inculcar determinats hàbits a aquest perfil d'alumnat: pautes d'organització de feina, rutines d'aprenentatge, etc. A més, el format d'aquests grups (no superen els 15 alumnes) permet posar en marxa –d'una manera més àgil que no pas en grups ordinaris– tot un seguit de metodologies d'aprenentatge que poden ser el punt de partida d'una millora del rendiment d'alumnes que han estat exposats anteriorment a situacions de fracàs escolar. En molts de casos, es tracta de persones que han acumulat frustracions en sistemes més aviat tradicionals, adreçats fonamentalment a reforçar la part cognitiva. Aquests plantejaments del PMAR resulten ser més flexibles i, per exemple, permeten activar metodologies derivades de la concepció d'intel·ligències múltiples (com ara, el treball cooperatiu o per projectes), les quals no solament valoren la dimensió del coneixement, sinó que també tenen en compte altres vessants de la persona, com ara la competència comunicativa, la creativa o la crítica. En aquest sentit, donada aquesta flexibilitat, alguns centres han fet servir els cursos PMAR per engegar projectes innovadors que, si mostren uns resultats satisfactoris, podran ser extrapolats a altres cursos i nivells.

En aquest immens camp d'alternatives pedagògiques, però, algunes vegades topam amb la rigidesa de la norma. En aquest sentit, hi ha unes implicacions polítiques que d'alguna manera condicionen la valoració que hem fet aquí dels PMAR. Existeix una opinió prou compartida segons la qual que el programa obre tot un camp de dubtes sobre la titulació de final d'etapa. Docents, familiars i alumnes identifiquen algunes dificultats quan miren d'analitzar les possibilitats que un integrant del PMAR sigui capaç de reincorporar-se a un grup ordinari per acabar l'etapa d'ESO en les mateixes

condicions que la resta de companys. Existeix un cert consens a l'hora de pensar que l'estructura dels antics PDC era més vàlida, ja que permetia la promoció dels alumnes que participaven en el programa sense haver de retornar al grup ordinari per acabar el quart d'ESO. En aquest mateix sentit, l'avanç en el començament d'aquests programes[1] ha provocat que el procés de selecció i segregació d'alumnat sigui encara més primerenc que no pas abans. Amb tot, els distints agents consultats en la recerca que aquí presentam demostren una voluntat explícita que els PMAR puguin arrencar a tercer d'ESO i no a segon d'ESO, com fixa la llei vigent.

Fent esment a les possibles limitacions a les quals ha hagut de fer front la investigació, hem de comentar les dificultats per contactar amb determinats col·lectius, de manera que no sempre ha estat senzill tenir accés a una mostra equilibrada. Un exemple de tot això, el tenim en la distribució dels participants segons el gènere: no hem assolit una completa equitat entre els entrevistats. Si bé les consultes amb alumnes i tutors han estat gairebé immediates, no ha estat així amb els familiars, ja que, per qüestions de treball o d'altres motius, no sempre han assistit a les entrevistes. Aquesta circumstància ha acabat endarrerint el procés de recollida d'informació. Finalment, la incipiència dels programes PMAR ha limitat l'accés a una bibliografia que encara no abunda; de fet, les referències a aquests programes són escasses i sembla que els pròxims anys s'alimentarà el registre d'aquesta nova realitat educativa.

Ja en el darrer esglaó del nostre treball, plantejam una mirada al futur. A partir de l'anàlisi que hem exposat, s'obren algunes línies de treball per a recerques venidores. Òbviament, el gran repte quan neix una proposta d'aquestes dimensions no solament és fer-ne un diagnòstic inicial, sinó que també esdevé cabdal un seguiment que permeti establir accions de millora. No debades, els pròxims cursos hom ja disposarà de dades relatives a la titulació dels participants en el programa, una informació que podrà ser complementada amb estudis com el nostre, en el qual recollim percepcions relatives a la posada en marxa. Però, més enllà d'això, és convenient obrir altres vies de recerca que permetin comparar aquesta alternativa amb la resta d'opcions que es plantegen per a aquests casos. Si bé els PMAR esdevenen una sortida més aviat acadèmica per a aquest de perfil d'alumnat tan singular, els programes de formació professional bàsica (antics PQPI) representen una sortida més vocacional. Per això, resultaria interessant estudiar les diferències substancials d'ambdues propostes i si els criteris de selecció d'alumnat que participa en aquests programes respon o no a l'essència que dóna sentit a cada un.

Agraïments

Volem agrair als centres educatius i les persones entrevistades la seva disponibilitat i les facilitats que ens han ofert per poder dur a terme l'estudi. També volem fer constar el nostre agraïment a Lídia Gili, per la seva tasca de transcripció de les entrevistes.

[1] Anteriorment, els alumnes que cursaven PDC començaven aquests programes a tercer d'ESO i, actualment, els cursos de PMAR comencen a segon d'ESO.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*, 109-124.

Aramendi, P., Vega, A., i Buján, K. (2012). Los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial, ¿una alternativa al fracaso escolar? *Revista Española de Pedagogía*, *252*, 237–256.

Ballester, L., Nadal, A. i Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma, Universitat de les Illes Balears.

Bonal, X. (Dir.), Alegre, M. A., González, I., Herrera, D., Robira, M. i Saurí, E. (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona, Octaedro.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid, Akal.

Fredricks, J. A, Blumenfeld, P. C., i Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109.

González, S., García, P., Ruiz, F., Muñoz, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatòria en Andalucía (España). *Profesorado*, *19*(3), 226-245.

Horcas, V., Bernad, J. C. i Martínez, I. (2015) ¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? La toma de decisiones en los itinerarios de (in/ex)clusión educativa. *Profesorado*, *19*(3), 210-225.

Luzón, A., Porto, M., Torres, M., i Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *13*(3), 217-238.

Margiotta, U., Vitale, G., i Santos, J. S. (2014). The early school leaving phenomenon in the new millennium Europe: data, policies, interventions and perspectives. *Cadernos CEDES*, *34*(94), 349-366.

Martín, J. C., Alemán, J., Marchena, R. i Santana, R. (2015). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado*, *19*(3), 246-253.

Navarro, R. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular: ¿qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía*, *233*, 123–142.

OCDE (2011). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. París, OCDE.

Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., i Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado*, *19*(3), 196-213.

Valdelomar, I. (2010). *El profesorado de diversificación curricular. Orientaciones sobre formas de trabajo*. Recuperat de http://creena.educacion.navarra.es.

Legislació

Article 27, Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 106, de 4 de maig).

Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat (BOE núm. 3, de 3 de gener de 2015).

Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears (BOIB núm. 73, de 16 de maig).

Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMQE).

Escoles lliures: passat, present i futur

Aina Mascaró

Miquel Josep Crespí

RESUM

Aquest treball pretén donar a conèixer la situació de l'educació lliure a les Illes Balears. Es descriu l'àmbit contextual de referència, la història de l'educació a Espanya i la història de l'educació a les Illes Balears. S'entrevisten membres de diferents escoles lliures de Mallorca, i, finalment, s'apunten algunes conclusions i reflexions sobre el seu estat i el futur d'aquestes.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer la situación de la educación libre en las Illes Balears. Se describe el ámbito contextual de referencia, la historia de la educación de España y la historia de la educación en las Illes Balears. Se entrevista a miembros de varias escuelas libres de Mallorca, y, finalmente, se apuntan algunas conclusiones y reflexiones sobre el estado y el futuro de las mismas.

1. INTRODUCCIÓ

Hem dividit aquest apartat seguint un criteri cronològic, basant-nos en l'article de Pericacho de 2012, ja que ens sembla una divisió molt interessant i un article molt ric. Un primer segment tractarà del període que va del segle XIX al XX; el segon tractarà del període del segle XX fins a la Guerra Civil, i el tercer, de la dictadura franquista fins a finals del segle XX.

De finals del segle XIX a començaments del segle XX

Podem trobar aquests tipus de corrents:

1. Corrent de caràcter laicoburgès, amb Francisco Giner de los Ríos com a figura essencial i l'emblemàtica Institución Libre de Enseñanza.
2. Corrent de caràcter confessional, amb una personalitat destacada, Andrés Manjón i les Escuelas del Ave María.
3. Corrent de caràcter obrer, amb la figura promotora de Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna (Pericacho, 2012, p. 50-51).

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fou una institució creada el 1876 per un grup de catedràtics entre els quals es trobaven Francesc Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodore Sainz Rueda, Nicolás Salmeron i altres persones compromeses amb la renovació pedagògica espanyola (Pericacho, 2012). Aquesta institució està inspirada pel krausisme, corrent de pensament lligat a la filosofia de Karl Christian Friedrich Krause, que es caracteritza per la desaparició de l'ensenyament purament memorístic, la participació dels alumnes, les sortides pedagògiques a la natura, la relació de confiança entre docent i alumnes, el respecte màxim del nin, el clima de tolerància i la relació amb les famílies. Fins a la Guerra Civil, la ILE va tenir un paper essencial en la renovació pedagògica d'Espanya, que fins llavors es caracteritzava per una manca d'innovació a causa del caràcter religiós i tradicional de la seva pedagogia.

Les Escuelas del Ave María van ser creades per Andrés Manjón el 1889 a Granada i es van estendre per tota Espanya fins a arribar a 30.013 escoles el 1920 (Canes, 1999). S'adreçava a les classes populars per donar una educació primària gratuïta als infants, en què la religió catòlica era el centre neuràlgic de la pedagogia. No obstant això, Manjón era crític amb la pedagogia tradicional i fomentava noves metodologies com ara l'ensenyança a l'aire lliure, el contacte amb la naturalesa, el joc, el treball manual, l'ensenyança integral, orgànica i harmònica, la construcció del material escolar per part dels mateixos alumnes, l'ensenyança artística, etc. (Manjón, 1947).

I, finalment, l'Escola Moderna és creada el 1901 a Barcelona per Francesc Ferrer i Guàrdia, a qui va influir la ideologia anarquista i que partia de la premissa que la revolució implicava l'educació. Amb coherència amb la seva ideologia anarquista, Ferrer proposa un ensenyament laic i racional. Es caracteritza per l'eliminació dels exàmens, les qualificacions i els càstigs físics tan usats a les escoles catòliques i tradicionals; la coeducació de sexes i de classes, i l'eliminació de tot coneixement que no pugui ser demostrat amb mètodes científics (Ferrer, 1976).

L'Escola Moderna (EM) no va rebre cap ajuda econòmica pública. Així que només se sustentava amb les aportacions que els pares donaven depenent de les seves possibilitats econòmiques. L'Escola va ser eliminada a causa d'un intent d'atemptat de Mateo Morral (bibliotecari de l'EM) a Alfons XIII. Després, Ferrer va ser afusellat acusat falsament d'instigar els successos de la Setmana Tràgica de Barcelona de 1909 (Pericacho, 2012).

Del primer terç del segle XX a la Guerra Civil

Paulo Freire i John Holt són dos dels autors més destacats pels diferents corrents pedagògics que aportaren a la segona meitat del segle XX: la pedagogia popular (o de l'alliberament) i la pedagogia crítica radical. Aquests dos autors tenen aspectes en comú i divergeixen en altres, però els dos fan una crítica a l'educació institucional. Freire volia possibilitar un model educatiu producte de la llibertat d'elecció del poble. Va ser criticat pel seu amic Iván Illich i ho podem comprovar en la cita següent: «si la educación transforma, tiene el poder de transformar sólo porque mantiene aquello que transforma» (Illich, 2002, p. 41). De tota manera, el context ha canviat i Freire no va aportar nous mètodes de com les persones aprenen la realitat cultural i social d'un moment. Per ell els intermediaris educatius són indispensables i són aquests intermediaris els que ajuden a tenir una percepció més clara de la realitat. En canvi, Holt intenta trobar una solució i, amb la creença que l'ésser humà té una capacitat innata per aprendre, es mostra en contra de les institucions i els processos educatius reglats que pensa adormen l'individu. Autors com Jacques Rancière, Raoul Vaneigem i Iván Illich, amic de Freire, tenen similitud amb el pensament de Holt. Aquesta similitud amb Rancière la podem veure en el discurs en què diu: «el equilibrio armonioso de la instrucción y de la educación es la de un doble atontamiento» (Jacques, 2010, p. 59).

En aquesta època de crisi del règim de la Restauració, sorgeixen institucions que lluiten contra la ignorància i l'aïllacionisme cultural i científic d'Espanya. Així, podem destacar la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE), creada el 1907, que va pretendre acabar precisament amb el que esmentàvem abans: l'aïllament cultural i científic que patia Espanya. Com moltes altres institucions d'aquest tipus, va ser dissolta el 1939 arran de la Guerra Civil (Marín, 1989).

A Catalunya destaquen les interessants iniciatives pedagògiques impulsades per una burgesia nacionalista creixent i una classe obrera conscient i crítica amb les institucions educatives del règim. Al començament del segle XX, a Catalunya, la burgesia vinculada al moviment de la Renaixença, i preocupada per les innovacions pedagògiques d'Europa, es vincula amb els principis de l'escola nova: l'acostament entre mestre i alumne, el treball cooperatiu, l'ensenyament del català, la inserció de l'escola en el medi, la descentralització i autonomia, la gestió democràtica, el laïcisme i la coeducació (Caivano i Carbonell, 1979).

A Madrid es creen les anomenades Escuelas de ensayo y reforma, que s'implanten en algunes escoles graduades (Viñao, 1990). Aquestes escoles eren centres experimentals finançats pels poders públics en què es van aplicar les innovacions metodològiques de l'escola nova. Aquests centres van aconseguir una autonomia completa per seleccionar els mestres i emprendre experiments al marge de les normatives del Ministeri. Es va permetre introduir nous mètodes basats en l'escola nova. Però el 1934 el govern de la CEDA va suprimir l'autonomia i el caràcter experimental d'aquests centres perquè xocava amb les polítiques tradicionals i catòliques del govern conservador (Pozo, 2004).

També trobam els anomenats Institutos escuela creats també a Madrid el 1918 i influenciats per la ILE, que englobaven des de pàrvuls fins a la universitat i eren finançats per l'Estat. Fou un assaig pedagògic creat per la JAE i dirigit als fills de la burgesia il·lustrada de Madrid, però també va funcionar com una escola on es formaven els docents. Va gaudir de suport oficial i autonomia pedagògica i constituïa un centre d'innovació pedagògica que incloïa ensenyament actiu, supressió dels exàmens finals per avaluacions contínues, pràctiques de laboratori, estudi directe de la naturalesa, lectures comentades, relació de l'escola amb el medi, foment de la curiositat i de la motivació de l'alumne, relació entre mestre i alumne, etc. (Pericacho, 2012). També es van crear altres Institutos escuela a Barcelona, València i Sevilla.

Malauradament moltes d'aquestes iniciatives pedagògiques van finalitzar el 1936 arran de la Guerra Civil, i no es van recuperar a causa de la dictadura fins ben entrats els anys seixanta i setanta, en què hi va haver una flexibilitat més gran en el règim, tot i que no es va recuperar la completa llibertat d'idees fins a l'entrada de la democràcia, el 1978.

La dictadura (1939-1975)

Com hem dit, durant la dictadura es produeix un retrocés en els camps de les idees pedagògiques, que dóna prioritat a l'escola catòlica i tradicional.

A Catalunya van sorgir iniciatives pedagògiques individuals en comptes de la creació de grans institucions. Així, destaquen les escoles Sant Gregori (1955), Talitha (1956), Instituto Costa i Llobera (1957-1958), Thau (1963) i Ton i Guida (1963) (Pericacho, 2012). Aquestes escoles es basaven en el fonament de l'Escola de Mestres Rosa Sensat, creada clandestinament per Marta Mata el 1965. Aquesta escola va exercir una gran influència en els mestres de la renovació pedagògica i fins i tot es va estendre a Madrid, on es crearen els «moviments de renovació pedagògica» (Rogero, 2010).

També a Catalunya, cap a finals de la dictadura, algunes d'aquestes escoles privades es van agrupar en el Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana (CEPEPC). L'objectiu del CEPEPC era cercar una alternativa al model d'escola estatal, crear un procés de democratització de l'educació i la societat, i ingressar a la xarxa d'escoles públiques (Domènech, 2003). Quan va aconseguir el seu objectiu es va dissoldre.

Mentrestant, a Madrid, també sorgeixen altres centres educatius emblemàtics que encara existeixen avui en dia: el col·legi públic Palomeras Bajas (1969), el col·legi privat-concertat Siglo XXI (1970) i el col·legi públic Trabenco (1972). L'escola Palomeras Bajas (1969) es caracteritza per una investigació pedagògica orientada cap a l'ensenyament individualitzat, el treball en equip i la relació directa amb els pares i el barri. L'escola concertada Siglo XXI fou creada per la cooperativa COIS, que és una iniciativa influenciada per Freinet i l'escola nova, que va contribuir al desenvolupament de la renovació pedagògica i la gestió democràtica de l'escola. Les seves característiques són: escola laica, democràtica, avantguardista, humanista i oberta al medi. L'escola pública Trabenco és un centre promogut a través d'un grup de cooperatives de 1972 i té un funcionament radicalment democràtic, ja que funciona a través d'assemblees (Pericacho, 2012).

La innovació i renovació pedagògica no només es produeix a Madrid i Barcelona, sinó també a València i al País Basc. Les dues comunitats autònomes tenen en comú la preocupació per introduir el model de l'escola nova i l'ensenyament i la recuperació de la llengua valenciana i basca. Trobam exemples a les escoles La Tramuntana (1968), Las Carolinas (1972) i La Gavina (1975), a València, i Langile al País Basc (Pericacho, 2012).

La Tramuntana (1968) fou una iniciativa en què s'educava amb la pedagogia i les tècniques de Freinet (Martínez, s. f.). La Gavina (1975) sorgeix de la iniciativa d'uns quants professors agrupats en una cooperativa per ensenyar en valencià, una escola plural i laica. També Las Carolinas és una cooperativa de professors i altres membres, que es caracteritza perquè no és autoritària, però és científica, ètica, activa, democràtica, valenciana, ecologista i coeducativa (Pericacho, 2012). L'Ikastola Langile (1970) al País Basc, va començar amb una metodologia freinetiana. Al principi només era per a pàrvuls i després es va ampliar fins a preescolar, fins que el 1993 s'integrà dins l'escola pública del govern basc (Balsera, 2005).

El 1975 amb la mort del dictador Franco i l'aprovació de la Constitució de 1978, s'inicia definitivament un procés d'obertura i modernització de les idees en tots els àmbits i sentits. Així, en el camp de la pedagogia podem trobar tres tipus d'escoles pedagògiques: les Comunidades de Aprendizaje, l'Escuela Libre Micael i l'escola Amara Berri (Pericacho, 2012).

La primera comunitat d'aprenentatge sorgeix el 1978 a l'Escola d'Adults la Verneda - San Martí, de Barcelona. Aquestes comunitats sorgeixen pel Centro de Investigación Social y Educativa de la Universitat de Barcelona i de l'experiència de tres projectes educatius dels EUA. Les seves característiques són els grups interactius, en què es pretén democratitzar l'aula i superar la segregació (Puigvert; Santacruz, 2006). L'Escuela Lliure Micael (1979) va implantar a España per primera vegada la pedagogia Waldorf (Steiner, 1980) creada per Rudolf Steiner. Aquesta pedagogia fou creada gràcies a l'escola nova de finals del segle XIX i començaments del XX. Destaca per la

participació democràtica, l'educació integral, la col·laboració entre escola i família i la innovació educativa (Malagón, 2012).

Finalment, l'escola pública Amara Berri va ser impulsada per Loli Anaut el 1979. La seva programació és totalment innovadora, ja que no es fa per matèries o unitats didàctiques, sinó a través d'activitats lúdiques i activitats en què les matèries s'interrelacionen (Guerrero; Martín, 2012). El 1990 Amara Berri es considera centre d'innovació educativa del Departament d'Educació del Govern Basc, i se li reconeixen les tasques que ja s'hi feien: investigació, formació de professors i renovació pedagògica (Pericacho, 2012).

L'educació a Mallorca

Parlar d'educació a la Mallorca del segle XIX és parlar de Gaspar M. de Jovellanos. Jovellanos defensava una escola amb els postulats pedagògics de Condercet: d'ensenyament lliure, oberta a qualsevol estament social, gratuïta, utilitarista i capaç de formar bons ciutadans. També propugnava una educació més científica que clàssica, amb l'ensenyament de les ciències exactes i experimentals, llengües modernes i la llengua catalana de Mallorca (Sureda; Colom; Diaz; Oliver; Janer, 1977).

Jovellanos va voler per a Mallorca una educació més general que augmentés la cultura de la societat mallorquina, que tenia un dels nivells d'analfabetisme més alts d'Espanya. Això, en una societat profundament conservadora i tradicional en què l'educació de l'església era l'única que existia, era revolucionari. A més, a Mallorca hi mancava una burgesia que reclamés les reformes necessàries que modernitzessin el país i deixessin enrere l'antic règim.

L'any 1821, amb el Pla Quintana del Trienni Liberal, s'inaugura l'Institut Balear, un centre de segon ensenyament influenciat per la filosofia pedagògica de Jovellanos. L'Institut Balear és el primer centre d'Espanya que imparteix el segon ensenyament –el que avui en dia anomenem d'educació secundària– amb un pla d'estudis constituït per unes matèries generals que no només serveix per accedir a la universitat, sinó també, com va dir Jovellanos, que pretén aportar a la societat mallorquina unes nocions culturals bàsiques per ocupar qualsevol lloc de treball.

Però, els successius canvis polítics a Espanya durant tot el segle XIX provoquen que l'Institut Balear quedi desproveït dels seus valors com a centre educatiu innovador. Tot i així, l'Institut Balear va aconseguir els seus objectius principals: democratitzar l'ensenyament i augmentar el nivell cultural de la societat mallorquina; almenys d'una part, ja que els grans beneficiats de l'Institut Balear eren la petita i mitjana burgesia i els terratinents poderosos, mentre que les classes populars no es podien permetre el que costava la matrícula de l'Institut.

El krausisme també va arribar a Mallorca, de la mateixa manera que ho va fer a Madrid, però malauradament no amb la mateixa intensitat. Els fets que van succeir a la Universitat de Madrid també van tenir repercussió a Mallorca, on una minoria culta va donar suport a les tesis que defensava el krausisme de Giner de los Ríos. Aquest activisme es demostra en el fet que fins i tot entre els socis fundadors de la Institución de Libre Enseñanza de Madrid hi havia tres mallorquins: Guillem Cifre de Colonya, Jeroni Rosselló i Ramon Obrador.

Alexandre Rosselló i Mateu Obrador també coneixien el krausisme, ja que en la seva època d'estudiants a Barcelona van tenir contacte amb gent destacada dels nous moviments culturals com Marian Aguiló.

Se sap de segur que Alexandre Rosselló coneixia el krausisme perquè, quan fou president de l'Ateneo Balear (1873-1882), estava subscrit al butlletí de la Institución Libre de Enseñanza, el màxim exponent del krausisme a Espanya.

Tot i que Rosselló coneixia i respectava el krausisme, la institució educativa que va fundar, l'Escola Mercantil, no es basava en els seus principis. L'Escola Mercantil que Rosselló va fundar es basava en la pedagogia frebeliana, que a la vegada és seguidor del moviment pestalozzià, que té els principis d'educar i a la vegada gaudir (Sureda; Colom; Diaz; Oliver; Janer, 1977).

L'Escola Mercantil s'inaugurà el 29 de novembre de 1880, però només va durar set anys a causa de l'oposició conservadora profundament influent en la societat i política de l'illa. Per culpa de la dictadura de Primo de Rivera, no es potenciaren les iniciatives educatives i la pedagogia innovadora fins a la Segona República, gràcies en part a l'impuls de les escoles públiques.

2. ESTAT ACTUAL DE LES ESCOLES LLIURES A MALLORCA

Tenim un model actual d'escola, que ni de bon tros és únic ni utòpic, ni la veritat absoluta de tots els models. El model actual s'organitza d'una forma institucional i determinada, però no és l'única, ja que trobam diferents perspectives pedagògiques al llarg de la història en què predominen altres tipus d'organitzacions.

A Espanya trobem una història heterogènia de canvi pedagògic plena d'iniciatives escolars que en cada moment històric varen crear una ruptura i varen implicar una innovació en el model tradicional. A la base de dades de Ludus, que ens consta que és l'única base de dades que intenta acaparar totes aquestes escoles, hem trobat 18 projectes en total a les Illes Balears (figura 1), 13 dels quals es troben a Mallorca (figura 2). Encara que ens han fet constar que en podem trobar alguna més, hem seleccionat vuit escoles de Mallorca que toquen tots els diferents enfocaments per fer-los l'entrevista. D'aquestes vuit, hem pogut fer l'entrevista completa a sis escoles. A continuació, presentem les definicions preses de la base de dades Ludus amb modificacions fetes per nosaltres i les escoles mateixes.

Al CEIP Talaiot, situat a s'Illot, no hem fet cap entrevista completa, ja que és un col·legi públic d'educació infantil i primària, i ens expliquen que no són una escola lliure. El seu projecte educatiu de centre està en procés de canvi. En l'educació infantil ja s'ha fet el canvi i la línia pedagògica està encaminada cap a una educació activa i autodidacta, on es respecten les fases de desenvolupament de l'infant i la seva maduració. El nin és el vertader protagonista de l'aprenentatge; el mestre no dirigeix les classes, només fa un acompanyament emocional i té respecte pels espais dels infants i els seus ritmes. El dia a dia flueix sense horaris, en ambients preparats que cobreixen les necessitats i els interessos reals dels nins i nines d'aquestes edats. L'educació primària s'implantarà el curs 2016-17 a 1r, 2n i 3r i a partir del 2017-18 s'implantarà de manera progressiva en els

altres cursos de primària. Els altres continuaran amb una metodologia tradicional fins a acabar l'educació primària. Hi ha una ràtio de 15 alumnes per educador.

Figura 1. Mapa de projectes a les Illes Balears

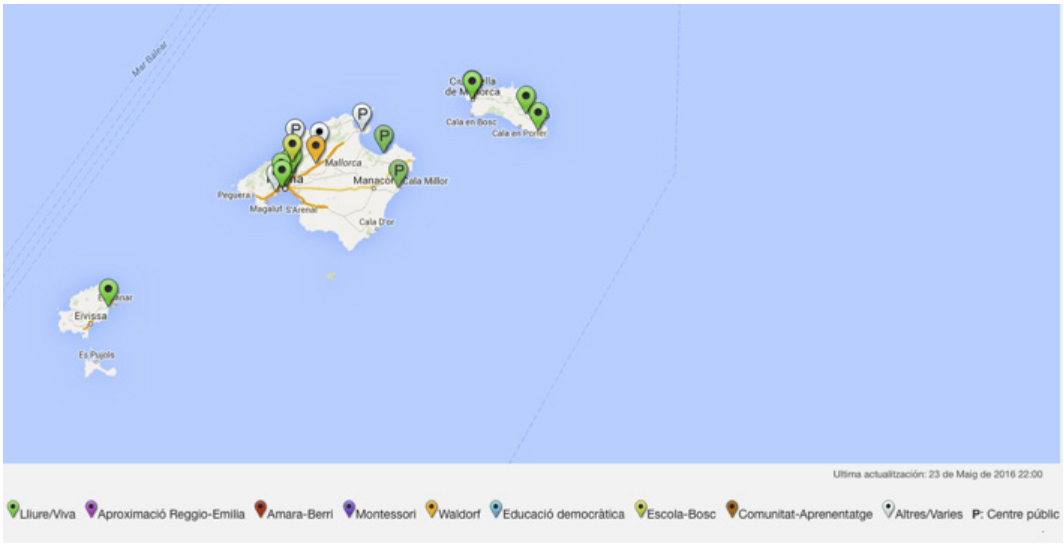
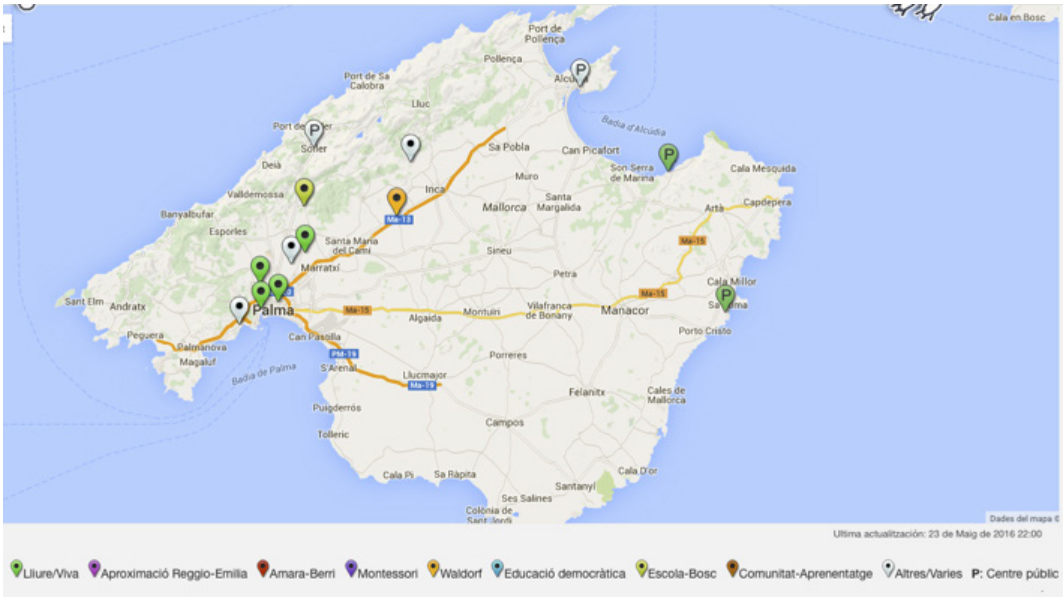


Figura 2. Mapa de projectes a Mallorca



Font: http://ludus.org.es/ca/

Tampoc no s'ha fet l'entrevista a Madre de Día Sa Llumeta, situada a Palma, ja que és una mare de dia per a nadons de 3 mesos a 3 anys que encara no està en marxa. Pot ser que es posi en marxa a partir de setembre de 2016.

Pel que fa a les escoles entrevistades, Nau Escola, situada a Palma, és una escola activa, viva, creativa, democràtica, laica, mixta i privada. Una escola d'educació infantil i primària homologada per la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears. Enguany ha començat per primer pic 1r de primària i, en els propers anys, s'ampliarà fins als 12 anys. Nau Escola ofereix una educació basada en una pedagogia respectuosa, activa i vivencial que considera els infants com a principals protagonistes de la seva educació.

S'Escoleta Waldorf, situada a Binissalem, acull infants que tenen des de 18 mesos fins a 6 anys. Segons la direcció del centre, «la nostra època necessita, ara més que mai, que hi hagi joves capaços de pensar i de crear les noves estructures que la nostra societat en crisi reclama per totes bandes». Integrada en la majoria de països del món des de ja fa prop d'un segle, la pedagogia Waldorf-Steiner té com a objectiu «educar l'humà en l'home». Des del seu inici, amb la primera escola Waldorf a Stuttgart el 1919, els jardins d'infants i les escoles Waldorf-Steiner s'han anat estenent per tot el món. Actualment hi ha prop de 2.000 centres d'educació infantil i 1.000 d'educació primària i secundària distribuïts en 64 països als cinc continents, a més dels centres de pedagogia curativa i els centres de formació del professorat. S'Escoleta Waldorf vol participar en aquest repte educatiu: «Si volem que l'educació desperti en els alumnes seguretat en si mateixos, sentit de participació i responsabilitat social, calen espais educatius on es practiquin aquests valors». Aquesta iniciativa neix com a resposta a una demanda social en el terreny de l'educació dels infants, com una nova alternativa dins les diferents propostes educatives del nostre entorn. A partir d'un entorn càlid i familiar, de l'interès pel món que l'envolta, de l'entusiasme per les experiències que la vida presenta, vol oferir als infants un entorn en què es cultiva el respecte i l'agraïment cap a les persones, la terra i la vida.

Sa Llavor, situat a Mancor de la Vall, és un centre d'educació infantil, primària i secundària de pedagogia holística. El centre d'educació infantil, primària i secundària Sa Llavor va començar el seu camí el curs 2007-08. Va néixer amb l'objectiu de contribuir, a través de l'educació, a la creació d'una vida social més humana, amb la prevalença dels valors espirituals i la integració conscient de l'ésser humà en la natura. Sa Llavor es troba en procés d'homologació per part de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats de les Illes Balears. El projecte educatiu manté els continguts, objectius i criteris d'avaluació presents en la legislació educativa vigent, amb una innovació en la metodologia i la forma que utilitza.

El centre Ses Milanes, situat a Bunyola, és una iniciativa pedagogia de criança en la naturalesa que neix el 2014 impulsada per un grup de pares que n'autogestionen el funcionament. S'adreça a famílies amb fills i filles de dos a sis anys. Els infants passen els matins al bosc i a l'hort comunitari. Es fomenta el joc lliure i la relació estreta amb la natura, que impulsen un canvi en la percepció de l'entorn: «la natura no és un bé de consum, és el fonament de la nostra existència». Al mateix temps es desenvolupen i potencien les habilitats psicofísiques dels infants a l'aula primigènia de la humanitat. El projecte està inspirat en models com el Grupo de Juegos en la Naturaleza Saltamontes, de Madrid, o el Wanderkindergarten, de Wiesbaden, a Alemanya. La ràtio és de 7 alumnes per educador.

L'Escola Activa de Mallorca, situada a Marratxí, és una escola activa per a infants de 3 a 12 anys. S'hi fan servir materials estructurats (de Montessori, entre d'altres) i no estructurats. La distribució de les aules és en diferents ambients dedicats a l'experimentació, el desenvolupament sensorial, el joc simbòlic, l'expressió artística, la música, la lectoescriptura, les matemàtiques... Hi ha una zona exterior molt àmplia envoltada de natura i amb diferents zones preparades que conviden al joc.

El CEI Es Pontet, situat a Palma, és una escola lliure per a nins de 10 mesos a 3 anys. Treballa per promoure el desenvolupament d'una educació integral de l'ésser humà, que respecti els processos de desenvolupament dels infants i se centri en el nin. Obre un ventall de possibilitats plural en què es deixa créixer l'infant d'una forma natural i, al mateix temps, vol aconseguir un aprenentatge de les seves habilitats bàsiques. Està format per dues aules, una amb 10 nins de 10 mesos a 2 anys i l'altra amb 12 nins de 2 a 3 anys.

Quan els preguntem com definirien una escola lliure/alternativa, a Nau Escola ens aclareixen que «els conceptes *lliure* i *alternativa* no sempre coincideixen». A l'Escola Activa opinen el mateix. Expliquen la diferència entre els dos conceptes i diuen que totes les escoles lliures ara també són alternatives. Pel que fa al concepte *alternativa*, a Nau Escola es consideren una escola alternativa «entenent per *alternativa* 'diferent al sistema tradicional'». Així mateix, per als membres de l'Escola Activa, *alternativa* també vol dir «diferent en alguna passa del més tradicional». A Sa Llavor, pel que fa al terme *alternativa*, diuen que és una escola independent i autònoma que integra en l'educació els principis ètics sostenibles, i que educa en l'experiència i en l'acció de la sostenibilitat com a forma integral d'educació. En relació amb el terme *lliure*, a Nau Escola consideren que vol dir «lliure, viva o activa, ja que hi ha moltes formes de definir-lo» i acaben remarcant que, per a ells, significa «poca directivitat cap als infants, que han de seguir els seus interessos i no s'han de basar en el que els marca el mestre» i que «ells marquen el seu propi aprenentatge». Trobaríem similituds amb l'Escola Activa, en què afirmen que *lliure* significa que es deixa que els nins puguin anar fent els seus aprenentatges en el seu moment i quan en tenen necessitat i ganes, i que puguin triar lliurement el que van fent. Sense diferenciar *lliure* i *alternativa*, a S'Escoleta Waldorf diuen que hi ha molts de tipus d'escola. Afirmen que ha de ser «una escola que respecti el que és un nin i quines són les necessitats del nin en cada etapa». A Es Pontet ens parlen «d'un centre on es pot treballar per projectes i amb els infants d'una manera més experimental, perquè puguin iniciar un procés de reflexió». Finalment, a Ses Milanes diuen que es tracta d'escoles que utilitzen pedagogies lliures i alternatives.

A la pregunta «quins penseu que són els elements crucials?», a Nau Escola opinen que la base és l'acompanyament emocional i que, sobre aquest acompanyament, cal aplicar una metodologia no directiva, en què l'infant sempre pot triar entre l'exploració autònoma per ambients preparats i les diferents propostes i els tallers dissenyats seguint els interessos dels infants. A l'Escola Activa també pensen que l'acompanyament té molta cura de les necessitats emocionals i relacionals del menor, tant de manera individual com dins del grup. Els mestres s'han de formar de manera concreta per a aquest acompanyament. Una altra escola que també destaca l'acompanyament és Ses Milanes, on diuen que la base és l'acompanyament en el procés d'aprenentatge i en el temps personal de cada menor. A més, parlen del respecte per l'infant quant al seu desenvolupament personal. També ho fan a S'Escoleta Waldorf, on destaquen la importància del respecte dels nins com a tals i les necessitats de cada etapa, i a la vegada dins un grup. Així mateix, a Ses Milanes, entre tots li van donant «un sentit

d'identitat col·lectiva». Aquest sentit d'identitat col·lectiva es pot veure en el quart principi de la Pedagogia Holística de Sa Llavor, que ens parla del servei als altres i a la comunitat: «al final eduquem en comunitat i per a la comunitat». A més, ens parlen d'altres elements, dels altres tres pilars bàsics de la pedagogia holística, que defineixen els objectius de l'educació i actuen com una brúixola en el camí d'aplicació d'aquesta pedagogia. Els tres que falten serien: el desenvolupament integral de l'ésser humà; la llibertat i la confiança, i la reverència i la connexió amb la vida. Nau Escola parla de l'ànima lliure, democràtica, que podem veure a Es Pontet, on afirmen que encara són molt petits i no poden escollir lliurement perquè encara no tenen una noció del que volen, però on, de tota manera, ja juguen amb la llibertat oferint espais experimentals, espais oberts, amb molts materials al seu abast entre els quals poden triar. Poder observar l'infant en aquests moments ajuda a poder-lo acompanyar, avaluar i donar-li suport dins aquesta etapa crucial.

L'escola que duu més temps en funcionament és Es Pontet, amb 22 anys en marxa. Després ve S'Escoleta Waldorf, que duu 18 anys en funcionament. Les segueixen Sa Llavor, Escola Activa i Nau amb 10, 4 i 3 anys respectivament.

Totes aquestes escoles són privades. I, respecte al finançament, Sa Llavor explica que reben, com a associació, alguna donació puntual, més de tipus energètic que econòmic. Ses Milanes diu que estan oberts a rebre donacions i actualment estan cercant diversos canals de finançament, ja que les quantitats que reben, provinents de les famílies, no són suficients per pagar els salaris justos dels treballadors. «L'ideal en un futur –i crec que tots els centres hi estarien d'acord– és que aquest tipus d'educació pugui arribar a estar subvencionada pel govern i que, així, pugui ser gratuïta. D'aquesta manera, tothom que volgués, podria optar per aquest tipus d'educació».

Les principals diferències d'aquestes escoles respecte de les tradicionals són diverses però a la vegada ben semblants. A Nau Escola recalquen que totes les escoles públiques no fan feina de la mateixa manera i que hi ha moltes diferències entre unes i altres. La principal diferència que trobam amb Nau Escola i les escoles públiques és l'acompanyament emocional i la confiança en el nin. Una altra diferència són les ràtios, 15 alumnes que en realitat en són 9-10 pels mestres afegits. Per ells, aquestes ràtios són bàsiques per poder fer l'acompanyament emocional com pertoca. A S'Escoleta Waldorf els nins no estan separats per edats, sinó que es distribueixen en dos grups d'1,5 fins a 3 anys i de 2 fins a 6 anys, i «es basa en el joc i en la capacitat d'imitació que tenim per aprendre». No hi ha aprenentatge de lectoescriptura amb fitxes ni mètodes típics de les escoles tradicionals, sinó que sempre es basen en el joc. A Sa Llavor tenen molt en compte aspectes evolutius a l'hora de fer els programes i a l'hora d'acompanyar. Hi podem trobar diversos grups, un dels quals és l'infantil i un grup unitari que inclou nins de 3 a 6 anys. Dos punts a destacar són les sortides diàries al bosc en què s'ajunten tots els nivells i el treball a través de l'art. Després, cada nivell fa les seves activitats diàries. A més, hi ha projectes de primària que es fan cada dos o tres cursos i també projectes més elevats trimestrals o sortides els divendres en què els alumnes surten a l'entorn natural. L'objectiu, diuen, és: «intentem que sigui com una familia».

A Ses Milanes respecten el temps i el ritme de cada nin. Tenen un respecte profund per ells i per les seves vivències. Es prioritza el joc espontani, en què el protagonista és l'infant. No se li imposa el que ha de fer; és el nin que, segons els seus interessos i vivències, marca el rumb per on vol anar.

Tot el que té lloc al bosc es transforma en pedagògic, ja que ens expliquen que la naturalesa ens dóna tots els recursos per a l'aprenentatge. El currículum es pot dur a terme de manera pausada i segons l'adequat per a la seva etapa evolutiva, com també remarcava Sa Llavor. A l'Escola Activa és fonamental anar estirant el fil dels infants, des de l'interès de cada un d'ells. Cada grup de 10-11 nins té un professor acompanyant, tot i que el seu paper és secundari. Els alumnes es fan autoavaluacions i, a més, tenen una escola per a pares i un grup de formació per als professors. Es Pontet té un funcionament similar, i s'hi prioritzen els materials i l'experimentació com a forma de treballar. Com a S'Escoleta Waldorf, on no treballen amb fitxes, ja que intenten que els nins desenvolupin la creativitat i la imaginació.

A la pregunta sobre quines similituds troben amb les escoles tradicionals, Nau Escola contesta que totes les escoles són una comunitat educativa «com un complement del que es fa amb la família» i que el vincle amb la família és el vincle principal i el més important. Diuen que «cada família té una manera de fer i d'educar» i que, per tant, han de tenir diferents opcions a l'hora de poder triar una escola que «encaixi amb la seva forma de pensar i amb la seva forma de viure l'educació». A Sa Llavor afirmen que la similitud és que treballen per atendre les persones i la societat, i a Ses Milanes diuen que la similitud és que volen brindar-los una educació de qualitat adequada a la seva etapa evolutiva i «una feina feta amb amor i respecte cap al nin i la nina». A Es Pontet tenen les rutines, els límits i les assignatures separats per temàtica i ensenyen dins les aules, ja que no tenen possibilitats de disposar d'espais més lliures. S'Escoleta Waldorf i Escola Activa no troben similituds.

A Nau Escola enguany han començat primer de primària. Està homologada per la Conselleria. Els objectius curriculars són els mateixos però els arriben de maneres diferents que a l'escola tradicional. No tenen assignatures, ni l'horari del dia dividit: «pensem que tot és un aprenentatge transversal». Igual que a Sa Llavor, on segueixen el contingut del currículum però amb una metodologia diferent (es troben en procés d'homologació, ja que el seu espai actual no compleix la normativa d'accessibilitat: no tenen ascensor, tenen portes amb escalons petits o no s'obren prou i cerquen un lloc nou per traslladar-s'hi el curs següent), i a Ses Milanes, on deixen que el nin descobreixi el coneixement a partir de l'interès i la curiositat. L'acompanyament ha de tenir escolta activa per aconseguir que els alumnes estiguin motivats «en la investigació i generar el desenvolupament de l'esperit científic i la creativitat». El mateix passa amb Escola Activa on el contingut curricular és molt semblant al del BOE, i s'hi ofereix un aprenentatge que va sortint dels mateixos nins de forma natural. Però l'escola encara no té l'autorització de la Conselleria d'Educació. A S'Escoleta Waldorf i a Es Pontet no segueixen el contingut curricular, ja que l'ensenyament encara no és obligatori, tot i que tenen un currículum i, després d'anys d'experiència, l'utilitzen com a referent dins d'alguns projectes i també segueixen els interessos dels infants. Està homologat pel Govern de les Illes Balears.

En l'àmbit pedagògic Nau Escola no s'adscriu a cap metodologia concreta. Consideren que centrar-se en una sola corrent pedagògica, metodologia o inspirar-se en un sol autor és tancar-se portes per créixer i aprendre. Com a referents, a tall d'exemple, ens parlen de la pedagogia Waldorf i Montessori; d'autors com Emi Pikler, Howard Gardner, Tonucci, Malaguzzi (impulsor de les escoles de Reggio Emilia) i Wild (fundadors d'El Pesta a l'Equador), i de centres públics capdavanters d'educació lliure a Catalunya, com ara Congrés Indians, Els Encants i El Martinet. També segueixen molt de prop les formacions del CRAEV a Barcelona. A partir d'aquí han creat la seva pròpia estructura, adaptant-se

als infants i a la seva realitat. A S'Escoleta Waldorf, on segueixen la pedagogia de Rudolf Steiner, ens expliquen que els infants no estan separats per edats, i que la mestra els segueix durant els quatre anys que estan a l'escoleta. Es basen en el joc, en el fet que puguin tenir més llibertat i en el descobriment del món a partir d'ells mateixos. A Sa Llavor la pedagogia que segueixen és holística, i el professorat ha rebut formació homologada per la Conselleria durant quatre anys. A Ses Milanes segueixen la línia de les pedagogies a l'aire lliure. Inicialment es van inspirar en el model de pedagogia a l'aire lliure, en la naturalesa, desenvolupat per Scandinavia Waldkindergartenpedagogik i Naturpedagokik, a Alemanya. També s'han inspirat en models de pedagogies a l'aire lliure d'Espanya, i han pres com a referent el grup de joc en la naturalesa Saltamontes, ubicat a la serra de Guadarrama, a Madrid. Després d'un recorregut per diferents pedagogies (Escòcia i Itàlia, ja mencionades), d'investigar-les i de l'experiència pròpia, van agafant la seva identitat. A Escola Activa segueixen dos corrents: la psicologia humanista i la pedagogia activa. Per acabar, a Es Pontet fan referència a Reggio Emilia, Montessori i Waldorf.

A Nau Escola han passat de 13 a 75 infants. Diuen que, un cop estabilitzada la població d'alumnes, el normal serà agafar 15 infants nous cada any, és a dir, els que van pujant a P3. S'Escoleta Waldorf explica que varen començar amb 3 nins i ara en tenen 40, com Escola Activa, on varen començar amb 4 nins i ara en tenen 40. A Sa llavor sempre hi ha llista d'espera. Ses Milanes és un grup petit i en aquest curs han tingut alts i baixos, però en general han duplicat les places. A Es Pontet és el primer any que omplen l'escola des de la crisi; del 2010 al curs 2014-15 el nombre d'alumnes es va reduir. Cal recordar que al centre tenen un màxim de 22 infants.

A Nau Escola pensen que els pares trien aquestes escoles perquè «comença a circular la informació que un altre tipus d'educació és possible», i creuen en una educació més respectuosa i menys estressant. A S'Escoleta Waldorf diuen que és perquè han vist que les altres escoles no els han funcionat, o perquè volen una altra cosa més respectuosa per als seus nins, sobretot cerquen «que el nin no vagi estressat» també. A Sa Llavor pensen que «és una educació humana i per a la humanitat» i hi veuen beneficis per al desenvolupament individual i, per tant, per al desenvolupament social i de la comunitat. A més, pensen que és una forma de promoure l'educació que desenvolupa les qualitats humanes dels nins que donaran forma a la societat del futur. A Ses Milanes consideren que les famílies cerquen una modalitat d'educació en què els infants se sentin motivats i desitjosos d'investigar, explorar, crear i ser. L'Escola Activa ens en donen els motius següents: que els nins no encaixen dins una forma més tradicional i més rígida (com també afirmen a S'Escoleta Waldorf), el descontentament amb la temàtica, els professors, etc. i, que són persones que tenen molt clar que volen aquest tipus d'educació per als seus fills. A Es Pontet veuen «famílies que es preocupen un poquet més per l'educació, per respectar l'infant, per deixar-li el seu temps...» i perquè es pugui desenvolupar ell mateix com a persona.

A Nau Escola creuen que aquest tipus d'escoles es normalitzarà, atès que «és un moviment molt lent però amb molta gent implicada». De totes maneres, diuen que passaran anys abans que això no passi. A Ses Milanes esperen que passi i, com a Nau Escola, opinen que falta temps i que primerament cal que els governs local i estatal en prenguin consciència. Afirmen: «queda molt camí per recórrer, però ja s'ha començat a fer». A Escola Activa estan d'acord amb els dos centres anteriors. Diuen que no saben quan s'iniciarà aquest camí, però que no serà prest. A S'Escoleta Waldorf diuen que

hi tenen esperança, perquè s'ha anat avançant en aquest sentit. Diuen que abans no hi havia escoles que impartissin aquest tipus d'ensenyament i que ara van augmentant. Igual que a Sa Llavor, on afirmen que, quan varen començar, només hi havia una opció per a infantil i avui en dia n'hi ha moltes més. A Es Pontet també ho creuen i també veuen que els instituts comencen a treballar en aquests tipus de projectes.

En tots aquests centres pensen que la percepció de la societat depèn de quin trosset de la societat i de quines persones es considerin, però a Nau Escola pensen que, si les persones estan informades, tenen una bona percepció d'aquest tipus d'educació, encara que potser els causi desconfiança. A totes les escoles opinen d'una manera semblant i, com diuen a Ses Milanes, «si no ho veuen i ho comproven, les fantasies de l'imaginari social poden variar molt». D'altra banda, pensen que la percepció sobre aquest tipus d'escoles no depèn de l'edat dels alumnes. A S'Escoleta Waldorf pensen que pot influir si l'escola té una línia ben definida i es presenta com a més seriosa.

A Nau Escola hi ha dues preocupacions bàsiques que expressen els pares a l'hora de dur els seus fills a aquest tipus d'escola. La primera és que arribin als aprenentatges bàsics que marca el currículum i, la segona és que en el pas a la secundària tradicional siguin capaços d'adaptar-se a exàmens, deures, assignatures, etc. A Sa Llavor expressen una preocupació semblant, ja que, com diuen, a les altres escoles reben el suport del sistema, però aquí els preocupa si després estaran preparats per seguir endavant amb els seus estudis ordinaris. Ells utilitzen l'avaluació qualitativa. De tota manera, al darrer cicle de primària i secundària sí que hi ha proves, encara que no necessàriament exàmens; són proves perquè ells mateixos es puguin avaluar. A Escola Activa també expliquen que als pares els preocupa que no sigui una protecció massa gran, de la qual, després, no se sabran desfer i, també, que aprenguin. A S'Escoleta Waldorf ens expliquen que hi ha un contacte molt estret amb les famílies per evitar tot tipus de preocupacions, com ara els límits, una de les més habituals. A Ses Milanes, constaten que els pares tenen tres dubtes principals: la pluja a l'hora d'anar al bosc, què fan després dels sis anys i el currículum. Respecte al primer, quan hi ha pluja, van al bosc i, només si hi ha tempesta, es queden en un local cedit per l'Ajuntament. Sobre el que faran després dels sis anys, cada família ha d'escollir el col·legi que li paregui més adequat i ells hi poden ajudar. I, finalment, quant al currículum, expliquen que a la natura troben tot el necessari, sobretot per a les edats més primerenques, que corresponen al cicle infantil. A Es Pontet, com que només es fa infantil, les preocupacions que expressen els pares no es refereixen al pas a les altres escoles, sinó a qüestions com ara resoldre conflictes, reforçar l'autonomia, el llenguatge, el menjar, etc.

Pel que fa a les noves tecnologies, o no n'utilitzen o les comencen a introduir de forma pautada i progressiva com una eina en el moment evolutiu adequat.

3. CONCLUSIONS

L'escola actual està en debat i ho podem comprovar en alguns aspectes, com ara les reformes contínues, la pèrdua progressiva de credibilitat i, com a eix final, el sorgiment d'escoles lliures. Els punts clau que es qüestionen són les ràtios, el fet que no es tinguin en compte les diferències individuals, la rigidesa en l'estructura i el contingut del currículum.

L'educació alternativa no disposa d'una definició específica, encara que les diferents metodologies cerquen el mateix i de maneres bastant similars. En totes podem veure l'infant com el vertader protagonista, al qual se li vol donar més llibertat i participació. No hi trobam directivitat respecte als ritmes i als interessos dels infants. Aquesta llibertat de què parlam no és llibertinatge, sinó simplement llibertat responsable, en què es confia en l'infant per perdre decisions i per fer les reflexions. A més, fan partícip les famílies, que tenen un paper clau, com també ho fa l'entorn de l'infant. Podem veure una forta implicació tant de les famílies com dels educadors en aquests projectes en què s'ha reflexionat i que estan oberts al canvi. S'ha de tenir en compte que emprenen aquest tipus de projectes sense cap tipus de finançament, simplement són grups de persones motivades i que creuen en un projecte comú.

La història ens mostra contínuament reformes, intents d'innovar i trobar nous mètodes per millorar l'educació. Paulo Freire i John Holt, en la segona meitat del segle XX, ja debatien, com molts altres al llarg de la història, quines podrien ser les millores dins del sistema educatiu. Algunes ja apunten als mateixos enfocaments que tenen moltes escoles lliures que podem trobar avui en dia. El krausisme, per exemple, implantat a ILE el 1876, ja fomentava les sortides pedagògiques a la natura i posava interès per la desaparició de l'ensenyament purament memorístic. I als *Institutos escuela* de Madrid, el 1918, també influenciats per ILE, trobam un ensenyament actiu, supressió dels exàmens finals i estudi directe de la naturalesa, entre altres coses. També a Mallorca al segle XIX, Jovellanos defensava un ensenyament lliure i capaç de formar bons ciutadans.

Les escoles lliures no es limiten a l'àmbit privat, ja que també en podem trobar de públiques, algunes de les quals han estat acceptades per la Conselleria, que imparteixen altres tipus de metodologies diferents de les tradicionals. De tota manera, no és l'habitual, ja que la majoria són privades, fet que dificulta que les famílies amb un nivell econòmic baix no puguin accedir-hi.

El 2013 només hi havia 40 escoles lliures a Espanya. Actualment n'hi ha més de 600. Per tant, veiem que hi ha hagut un creixement exponencial en els darrers dos o tres anys i un creixement de demanda d'aquest tipus d'escoles. És freqüent observar aquests fenòmens en temps de crisi, en què la societat mira cap a l'educació com a possible solució per regenerar-se. De totes maneres, aquestes escoles, presents ja en altres països occidentals, desperten interès però també un poc d'escepticisme, ja que encara no es coneixen completament.

Les escoles es basen en autors com Loris Malaguzzi, Maria Montessori i Rudolf Steiner, i en la pedagogia Waldorf. Waldorf és una de les més conegudes i ja té 100 anys d'existència. L'adapten però sense perdre'n els plantejaments originals. Hem observat que la majoria se centren en el cicle infantil per evitar problemes, ja que a partir de primària és quan comença l'escolarització obligatòria.

El setembre de 2014, a *Eldiario.es*, es publica la notícia d'uns pares que recorren 12 centres escolars d'Europa, Espanya i els Estats Units, i que encara en volen visitar 10 més. Afirmen que cerquen models d'ensenyament que desvetllin passió en els infants. Molts pares estan interessats en el mateix, no creuen en l'escola tradicional com l'única i vàlida i obren el ventall un poc més. A més, actualment la societat requereix persones més proactives, que tinguin habilitats diferents i que

siguin capaces de treballar en grup. Persones més crítiques i amb capacitat d'anàlisi, per la qual cosa el model tradicional pareix que necessita una reforma.

Concloem amb una cita de Kant que mostra per què hauria de servir l'educació i per què cal fer esforços cap a aquesta direcció: «L'educació ha de servir per formar persones lliures capaces de pensar per si mateixes».

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

A. L. (2015, 11 de maig). «'Boom' de la educación con pedagogías alternativas, casi 500 centros en activo en España», *20 minutos*. Recuperat de http://www.20minutos.es/

Amin, R.; Browne, D. C.; Ahmed, J.; Sato, T. (2006). «A study of An Alternative School for Pregnant and/or Parenting Teens: Quantitative and Qualitative Evidence», *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23, 2.

Booker, K.; Mitchell, A. (2011). «Patterns in Recidivism and Discretionary Placement in Disciplinary Alternative Education: The Impact of Gender, Ethnicity, Age, and Special Education Status», *Education and Treatment of Children*, 34, 2.

Bowman, L. J.; Greenwood, C. R.; Tapia, Y. (2007). «The Efficacy of CWPT Used in Secondary Alternative School Classrooms with Small Teacher/Pupil Ratios and Students with Emotional and Behavioral Disorders», *Education and treatment of children*, 30, 3.

Brown, B.; Kraemer, J. (2006). *Academic Programs in Alternative Education An Overview*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

Caivano, F.; Carbonell, J. (1979). «La Renovación Pedagógica ayer y hoy», *Cuadernos de Pedagogía*, 59.

Calatayud, M. A. (2013). «Repensar l'organització escolar: cap a models emergents d'escola», *Universitat de València*.

Canes, F. (1999). «Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España», *Revista Complutense de Educación*, 10, 2, 156.

Caracciolo, A. L. (2014). «Educació lliure i respectuosa. La criança compartida. Treball final de grau», *Universitat de Girona*.

Carbonell, J. (2015). «Pedagogías del siglo XXI», *Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Carpenter, T.; Aeby, V. G. (2001). «Family-school-community interventions for chronically disruptive students: An evaluation of outcomes in an alternative school», *School Community Journal*, 11, 75-92.

Contretas, J.; Arnaus, R. (2015). «Educació alternativa: Moviments creatius cap a una obertura pedagògica», *Temps d'educació*, 48, 29-49.

Dávila Balsera, P. (2005). «La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del Siglo XX)», *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de la Educación*, 9, 85-104.

Denny, S.; Clark, T. C.; Watson, P. D. (2004). «The health of alternative education students compared to students attending secondary schools from New Zealand», *New Zeland Medical Journal*, 17, 1205. Recuperat de http://journal.nzma.org.nz/journal/117-1205/1147/content.pdf

Depaepe, M.; Simon, F. (2010). «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació», *Educació i Historia,* 15, 99-122.

Domènech, J. (2003). «Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica. La experiencia de la Coordinación de Escuelas 3-12 en Cataluña», *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, 99-110.

Donadeu, M. (*2012*). *L'Educació Lliure. Una mirada a les experiències educatives alternatives*. UDG: Girona.

Europa Press (2012, 24 de desembre). «Una pareja de maestros que daba clases a su hijo en casa, obligada a escolarizarlo», *El Mundo*. Recuperat de http://www.elmundo.es/

Ferragut, M. (2014, 9 de maig). «Educar fuera del sistema», *Diario de Mallorca*. Recuperat de http://www.diariodemallorca.es/

Ferragut, M. (2014, 24 de maig). «Crecen las escuelas alternativas ante un sistema 'que no sirve'», *Diario de Mallorca*. Recuperat de http://www.diariodemallorca.es/

Ferrer, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.

Freire, P.; Illich, I. (2002). *La Educación. Autocrítica de Paulo Freire e Iván Illich*. Buenos Aires: Galerna-Búsqueda de Ayllu.

García, A. Ludus. Consultat el 15 abril de 2016. Disponible a http://ludus.org.es/ca/projects?province_id=13

E. Guerrero González; E. Martín González (2012). «Red Sistema Amara Berri». Ponència impartida en el II Seminario Pedagógico «Los movimientos sociales, renovación pedagógica y prácticas de educación alternativa», coordinat per la profesora Sara Ramos Zamora, celebrat a la Facultad d'Educació de la Universidad Complutense de Madrid els dies 29 i 30 de maig de 2012.

Gutiérrez, M. A. (2009). «La lucha por el control de la educación superior. La universidad Michoacana contra las escuelas libres, 1921-1938», *H Mex*, 2.

Hosley, N. (2003). *Survey and Analysis of Alternative Education Programs*. Harrisburg: Centre for Rural Pennsylvania.

Houston, R. G.; Toma, E. F. (2003). «Home Schooling: An Alternative School Choice», *Southern Economic Journal*, 69, 4, 920-935.

Igelmo, J. (2013). «Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 21, 13-35.

J. M. V. (2015, 15 d'abril). «Cinco alternativas a la educación tradicional en Mallorca», *Diario de Mallorca*. Recuperat de http://www.diariodemallorca.es/

Koper, D. B. (2009). «Pretend 'Gun-Free' School Zones: A Deadly Legal Fiction», *Connecticut law review*, 42, 2.

Lehr, C. A.; Lange, C. M. (2003). «Alternative Schools and the Students They Serve: Perceptions of State Directors of Special Education», *Policy Research Brief*. University of Minnesota: Minneapolis, Institute on Community Integration, 14, 1.

Maccall, H. J. (2003). «When Successful Alternative Students 'Disengage' From Regular School». *Reclaiming Children and Youth*, 12, 2, 113.

Malagón, A. (2012). «La Pedagogía Waldorf: la Escuela Libre Micael». Ponència impartida en el II Seminari Pedagògic «Los movimientos sociales, renovación pedagógica y prácticas de educación alternativa», coordinat per la profesora Sara Ramos Zamora, celebrat a la Facultad d'Educació de la Universidad Complutense de Madrid els dies 29 i 30 de maig de 2012.

Manjón, A. (1947). *Lo que son las escuelas del Ave-María*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave-María.

Marín, T. (1989). *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Martínez, J. (s. f.). «El ejemplo y la actualidad del sueño educativo republicano». Conferència pronunciada a la Casa del Pueblo de Almansa, el 8 de febrer de

2008. http://www.uv.es/bonafe/documents/AlmansaEl%20ejemplo%20y%20la%20ac.pdf (Consultat el 15 d'abril de 2016).

Martínez, E. J. (2014, 30 de setembre). «Vuelta al mundo en bicicleta por una educación alternativa», *El Mundo*. Recuperat de http://www.elmundo.es/

Nelson, C. M.; Sprague, J. R.; Jolivette, K.; Smith, C. R.; Tobin, T. J. (*in press*). «Positive behavior support in alternative education, community-based mental health, and juvenile justice settings». In W. Sailor, R. H. Horner, G. Sugai, D. Kincaid, & G. Dunlap (Eds.). *Handbook of positive behavior support*. Washington, DC: American Psychological Association.

Ossa, P. (2005). «Hear my Voice: Alternative High School Students Perceptions and Implications for School Change», *American Secondary Education*, 34, 1.

Owens, L.; Konkol, L. (2004). «Transitioning from Alternative to Traditional School Settings: a Student Perspective», *Reclaiming children and youth*, 13, 3, 173-176.

Pericacho, F. J. (2014). «Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas», *Revista Complutense de Educación,* 25, (1), 47-67.

Puigvert, L.; Santacruz, I. (2006). «La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos», *Revista de Educación*, 339, 169-176.

Poyrazli, S.; Ferrer, L.: Meister, D.: Forthun, L.; Coatsworth, J. D.; Maraj, K. (2008). «Academic achievement, employment, age and gender and students experience of alternative school», *Adolescence*, 43, 171.

Powell, D. E. (2003). «Demystifying Alternative Education: Considering What Really Works», *Reclaiming children and youth*, 12, 2, 68-70.

Pozo, M. M. (2004). «La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 22-23, 317-346.

Quiroga, P.; Girard, O. (2015). «La expansión internacional de la pedagogía Waldorf: un análisis histórico», *Temps d'educació*, 48, 91-109.

Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Barcelona: Laertes.

Rodríguez, P. (2013, 5 de juliol). «Crece el modelo de escuelas libres en Cataluña», *El diario.* Recuperat de http://www.eldiario.es/

Rogero, J. (2010). «Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente», *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4, 1, 141-166.

Sanmartín, O. R. (2015, 16 de febrer). «Educar sin escolarizar», *El Mundo*. Recuperat de http://www.elmundo.es/

Simonsen, B.; Britton, L., Young, D. (2010). «School-Wide Positive Behavior Support in an Alternative School Setting», *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 12, 3, 180-191.

Steiner, R. (1980). *La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre*. México DF: Editorial Waldorf.

Storksdieck, M.; Ellenbogen, K.; Heimlich, J. E. (2005). «Changing minds? Reassessing outcomes in free choice environmental education», *Environmental Education Research*, 11, 3, 353-369.

Sureda, B.; Colom, A.; Diaz, F.; Olvier, J.; Janer, G. (1977). *L'Educació a Mallorca: aproximació històrica.* Palma: Moll.

Tort, A. (2012). «Innovar o conservar a l'escola: una anàlisis en tres nivells», *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 63-82.

Villarino, A. (2015, 29 de novembre). «El 'boom' de la educación libre en España», *El confidencial.* Recuperat de http://www.elconfidencial.com/

Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936).* Madrid: Akal.

Wisner, B. L. (2014). «An Exploratory Study of Mindfulness Meditation for Alternative School Students: Perceived Benefits for Improving School Climate and Student Functioning», *Mindfulness*, 5, 626-638.

Titulació a L'ESO: comparativa de resultats d'alumnat autòcton i alumnat estranger

Lluís Vidaña

RESUM

El nostre treball és un estudi comparatiu dels resultats acadèmics finals de l'educació secundària obligatòria en el sistema educatiu de les Illes Balears. Analitzam, sobretot, els de l'alumnat de nacionalitat espanyola i d'estrangeres que va acabar aquesta etapa educativa al final del curs 2014-2015.

A més, continuam l'estudi quantitatiu de les dades de l'alumnat estranger que està matriculat en el sistema educatiu de les Illes el curs 2015-2016.

RESUMEN

Nuestro estudio es un estudio comparativo de los resultados académicos finales de la educación secundaria obligatoria en el sistema educativo de las Illes Balears. Analizamos, sobretodo, los resultados del alumnado de nacionalidad española y los del extranjero al terminar esta etapa educativa al final del curso 2014-2015.

Además, continuamos el estudio cuantitativo de los datos relativos al alumnado extranjero que está matriculado en el sistema educativo de las Illes el curso 2015-2016.

I. LES DADES DEMOGRÀFIQUES

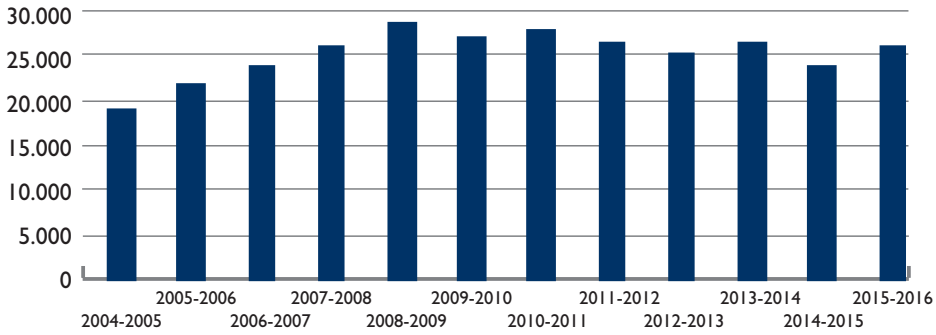
La població escolar estrangera matriculada en el sistema educatiu de les Illes Balears el curs 2015-2016 és de 26.119 alumnes, 2.267 més que el curs anterior, xifra que indica un fort augment de l'alumnat estranger el darrer curs escolar.

Quadre 1. Evolució de l'alumnat estranger en el sistema educatiu de les Illes Balears . Curs 2004-2016

Curs	Alumnat estranger
2004-2005	19.023
2005-2006	21.898
2006-2007	23.802
2007-2008	26.110
2008-2009	28.568
2009-2010	26.975
2010-2011	27.871
2011-2012	26.413
2012-2013	25.134
2013-2014	26.399
2014-2015	23.852
2015-2016	26.119

Font: Conselleria d'Educació i Universitat

Gràfic 1: Evolució de l'alumnat estranger en el sistema educatiu de les Illes Balears (2004-2016)



Font: Conselleria d'Educació i Universitat

De l'observació de les dades dels quatre darrers cursos en podem deduir una fluctuació d'incorporacions i de sortides del sistema educatiu per part de l'alumnat estranger, motivada en gran part per la situació econòmica, que fa que moltes famílies tornin als països d'origen i d'altres arribin a les Illes Balears per millorar la seva situació. Si bé les xifres no arriben a les de la població escolar estrangera dels anys previs a la crisi econòmica, podem constatar una recuperació del nombre d'alumnes procedents d'altres països.

Les àrees mundials que aporten més augment d'alumnat són el continent africà, que per primera vegada se situa en el primer lloc, seguit de l'europeu, que també incrementa la seva presència a les Illes, en detriment del retorn d'un nombre important d'alumnes de països americans. Aquest canvi de tendència mostra una certa recuperació de les seves economies i, per tant, n'afavoreix el retorn. Per últim, destaca l'augment continuat d'alumnat de països asiàtics; en concret, trobam representades 38 nacionalitats d'aquest continent.

1.1. L'alumnat estranger per països i àrees mundials de procedència

a. Per països

Al llistat de països presents en el sistema educatiu de les Illes Balears observam la volatilitat de fluctuacions quant a nombre. Si el curs passat havien estat 126, a l'actual s'han incorporat 7 nacionalitats al sistema educatiu de les Illes, i ara ja en són 132.

Com ja és habitual en aquests moviments de població mundial, en primer lloc solen venir els «pioners», és a dir, homes o dones que es desplacen per intentar trobar un treball que més endavant els permeti dur cap aquí les seves famílies. Per tant, són el reflex del fenomen global de les migracions humanes del segle XXI.

Quadre 2. Total de nacionalitats d'alumnat estranger presents en els centres educatius de les Illes Balears (2010-2016)

Anys	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Nacionalitats	137	139	140	134	126	122	132

Font: Vidaña, 2016

b. Per àrees mundials de procedència

En el quadre següent, sintetitzam la distribució de l'alumnat estranger per àrees mundials de procedència:

Quadre 3. Alumnat estranger del sistema educatiu de les Illes Balears, per continent de procedència. Curs 2015-2016

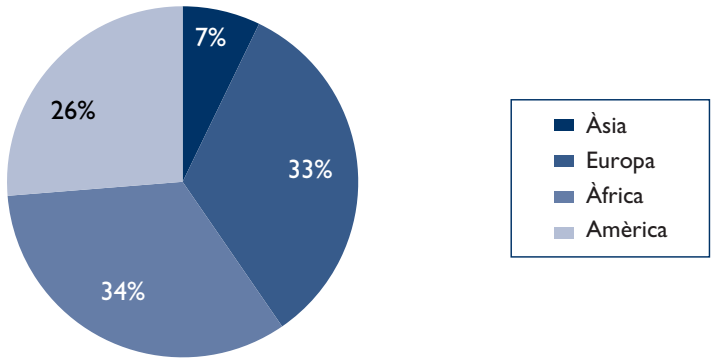
Continent	Alumnat	%
Àfrica	8.703	33,31
Europa	8.680	33,23
Amèrica	6.862	26,27
Àsia	1.874	6,83

Font: Vidaña, 2016

El curs 2015-2016 s'ha mantingut la tendència dels anys anteriors: l'alumnat procedent dels continents africà, europeu i asiàtic ha continuat augmentat la seva presència en el sistema educatiu de les Illes Balears. Per contra, ha continuat disminuint d'una manera significativa de la població originària del continent americà.

Destaca lleugerament l'alumnat estranger procedent del continent africà, amb 8.701 alumnes (33,31%) de 33 països; seguit de l'alumnat originari del continent europeu, amb 8.680 alumnes (33,23%) de 35 països; en tercer lloc, l'alumnat d'origen americà, que són 6.862 alumnes (26,27%) i que prové de 22 països, i, finalment, l'alumnat asiàtic, quantificat en 1.874 alumnes (6,83%) originaris de 38 països d'aquest continent.

Gràfic 2: Distribució percentual de l'alumnat estranger del sistema educatiu de les Illes Balears per continent de procedència. Curs 2015-2016



Font: Vidaña, 2016

I.2. Distribució de l'alumnat estranger per illes

La distribució dels 26.119 alumnes estrangers per illes el curs 2015-2016 manté les pautes d'anys anteriors.

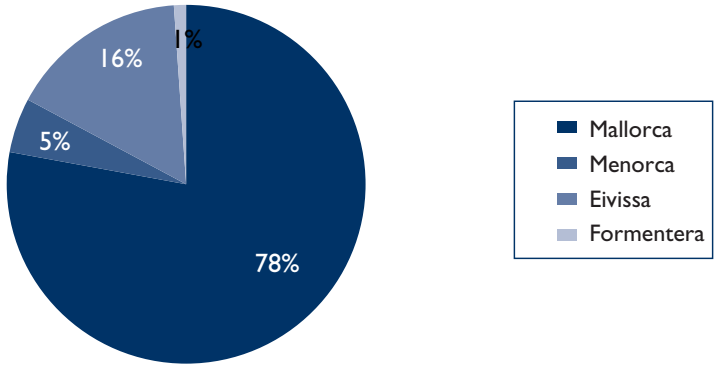
Així, Mallorca, amb 20.341 alumnes estrangers, representa el 77,87% del total d'alumnat procedent d'altres països. En segon lloc trobam l'illa d'Eivissa, amb 4.203 alumnes estrangers, que representen un 16,09 %; en tercer lloc, Menorca, amb 1.289 alumnes estrangers, que són un 4,93%, i, finalment, Formentera, que amb 286 alumnes estrangers n'acull un 1,097%. Si bé Mallorca perd alumnes estrangers en xifres absolutes, manté un percentatge similar al del curs anterior; Eivissa i Formentera continuen augmentant-lo i Menorca perd alumnes estrangers, fet que fa disminuir el seu percentatge en el total balear. L'estructura econòmica de cada illa és un factor explicatiu clau per entendre l'evolució de l'alumnat estranger.

QUADRE 4. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ILLA. CURS 2015-2016

Illa	Alumnat
Mallorca	20.341
Menorca	1.289
Eivissa	4.203
Formentera	286
Total	**26.119**

Font: Vidaña, 2016

GRÀFIC 3: . DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ILLA. CURS 2015-2016



Font: Elaboració pròpia

I.3. Matriculació de l'alumnat estranger de les Illes Balears per tipologia de centre educatiu

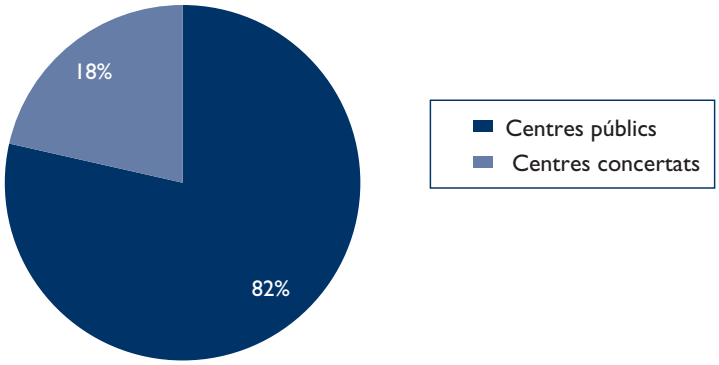
Durant el curs 2015-2016, el sistema educatiu de les Illes Balears té una matrícula de 180.132 alumnes, sense comptar els matriculats a la UIB. D'aquests, n'hi ha 26.119 que pertanyen a nacionalitats estrangeres, és a dir, un 14,49%.

Aquest alumnat es distribueix per conjunts insulars de la manera següent:

Mallorca té 140.918 alumnes, 20.341 dels quals consta que són de nacionalitats estrangeres (14,43%); Menorca té 9.867 alumnes, 1.289 dels quals són de nacionalitats estrangeres (13,06%); a Eivissa hi ha 19.600 alumnes, 4.203 dels quals són estrangers (21,44%), i, finalment, a Formentera estan matriculats aquest curs acadèmic 1.153 alumnes, 286 dels quals són estrangers (24,80%).

Aquests alumnes estrangers estan distribuïts d'una manera desigual entre els centres públics i els concertats: als centres públics, la matrícula és de 21.543 (82,48%) i, als concertats, de 4.576 (17,51%).

Gràfic 4: Alumnat estranger de les Illes Balears per tipologia de centre educatiu. Curs 2015-2016



Font: Vidaña, 2016

El quadre 5 recull l'alumnat estranger de les Illes Balears per tipologia de centre educatiu durant el curs 2015-2016.

Quadre 5. Alumnat espanyol i estranger de les Illes Balears per tipologia de centre educatiu, illa i percentatge. Curs 2015-2016

Centres educatius	Alumnat
C	115
CC	4.313
CCEE	57
CEE	9
CEI	91
CEIP	11.055
CEPA	3.056
CIFP	39
CP	211

Centres educatius	Alumnat
CPFP	30
EA	50
EI	165
EP	28
IES	6.900
Total	26.119

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

Les abreviatures emprades per denominar els tipus de centre existents a les Illes Balears són les següents:

Tipus de centre

CC	Centre privat concertat
CCEE	Centre concertat d'educació especial
CEE	Centre d'educació especial
CEI	Centre d'educació infantil privat/concertat
CEIP	Centre d'educació infantil i primària
CEPA	Centre d'educació de persones adultes
CIFP	Centre integrat de Formació Professional
CPFP	Centre privat de Formació Professional
EA	Ensenyaments artístics
EI	Escola d'idiomes
IES	Institut d'ensenyament secundari

I.4. Alumnat estranger per etapes educatives

En aquest apartat comentam la distribució de l'alumnat estranger per tipus d'ensenyament amb vista a facilitar la intervenció educativa. En línies generals, la gran part de l'alumnat estranger matriculat al sistema educatiu de les Illes Balears se situa en la franja d'edat d'escolaritat obligatòria, cosa que obliga l'Administració educativa i els centres a respondre amb eficàcia a les necessitats que planteja la seva presència.

Quadre 6. L'alumnat estranger en el sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2015-2016, per etapa educativa

Tipus d'ensenyament	Alumnat
Educació infantil	4861
Educació primària	9324
ESO	5795
Batxillerat	1246
CFGM	759
CFGS	378

continua

Tipus d'ensenyament	Alumnat
FPB	432
Educació d'adults	417
ESPA	763
Mòduls	1999
Règim especial	145
Total	26119
E.Esportius	19
TOTAL	23852

Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

Del quadre 6 en podem extreure les conclusions següents:

- L'etapa d'educació infantil arreu de les illes Balears presenta un nombre d'alumnes molt semblant al del curs passat: 4.861 (18,61%).

- A l'educació primària, l'augment en relació amb el curs anterior és significatiu: els 9.324 alumnes (35,69%) situen aquesta etapa en el primer lloc en nombre d'alumnat d'altres països.

- L'etapa d'ESO, amb 5.795 alumnes (22,18%), continua disminuint en la mateixa línia que els cursos passats. L'explicació d'aquesta realitat és evident: tant l'arribada com el retorn són més fàcils amb infants petits i amb els d'edat de cursar ESO, que ja han superat la primària (ESO i estudis postobligatoris).

- Disminueix el nombre d'alumnes matriculats a CFGM respecte del curs passat, i ara en són 759 (2,90%). Per part seva, es manté la matrícula als CFGS, que és de 378 alumnes (1,44%).

- La Formació Professional bàsica també té una tendència de matrícula creixent, amb 432 alumnes (1,65%), com a via per assolir una preparació amb vista a la incorporació al món laboral.

- L'alumnat matriculat a mòduls voluntaris, 1.999 (7,6 %), també és una xifra significativa d'estudiants estrangers que han triat aquesta via formativa com a alternativa als estudis d'ESO. És el darrer curs d'implantació.

- En total, a Formació Professional hi estan inscrits 3.568 alumnes estrangers (13,66%).

- Als estudis de batxillerat hi comptam 1.246 alumnes estrangers (4,77%), pràcticament la mateixa xifra que el curs passat.

- Pel que fa als estudis d'educació de persones adultes, els cursen 1.180 alumnes estrangers (4,5%), repartits entre els matriculats als estudis inicials (417) i els d'educació secundària de persones adultes (ESPA) (763).

- I, per últim, hi ha 145 alumnes matriculats a les diferents modalitats d'estudis de Règim especial.

Com en cursos passats, l'ensenyament en els nivells d'infantil, primària i ESO, amb un total de 19.980 alumnes estrangers, representa el 76,49 %, i la resta d'estudis, amb 6.139 alumnes, representa un 23,50%. És a dir, tres de cada quatre alumnes estrangers estan matriculats a l'ensenyament infantil i obligatori.

1.5. L'alumnat estranger per gènere

La variable «gènere» no incorpora cap novetat respecte de cursos passats i es manté un percentatge superior d'homes (52,31%) que de dones (47,68%).

Quadre 7. Alumnat estranger de les Illes Balears per gènere. Curs 2015-2016

Homes	13.664
Dones	12.455

Font: Vidaña, 2016

1.6. L'alumnat estranger de les disset nacionalitats més representatives

Al quadre 7, veiem l'evolució de les disset nacionalitats més representatives fins al curs actual (2014-2015) en relació amb el volum d'alumnat estranger. Per seleccionar les nacionalitats, hem situat la xifra de tall a les que, com a mínim, tenen a partir de 400 alumnes matriculats als centres educatius de les Illes Balears.

Quadre 8. Evolució de l'alumnat estranger dels disset països que tenen una presència més nombrosa en el sistema educatiu de les Illes Balears. Curs 2014-2015

País	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Marroc	4225	4125	4005	3958	6250	5598	6685
Equador	3325	3325	3100	2729	1885	1509	1344
Alemanya	1408	1341	1242	1164	1462	1332	1415
Romania	1042	1152	1139	1112	1426	1430	1564
Colòmbia	2174	2262	2130	1944	1300	991	924
Itàlia	394	391	460	513	1269	1263	1464
Regne Unit	1120	1139	1082	984	1224	1049	1177
Argentina	2686	2679	2369	2154	1222	1017	936
Bulgària	691	747	779	744	918	878	900
Bolívia	992	1009	941	925	897	833	804
Xina	678	713	703	674	766	750	800
Nigèria	270	314	390	417	623	590	588

continua

País	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Uruguai	1080	1089	988	893	586	520	464
Senegal	385	378	398	428	508	442	561
Brasil	674	713	622	557	455	387	475
República Dominicana	429	570	607	655	442	321	419
Xile	690	670	607	540	406	363	332

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

Comparant les xifres del curs anterior amb les de l'actual podem observar:

- El fort creixement del nombre d'alumnat marroquí, que manté, d'una manera destacada, el primer lloc, seguit de l'alumnat equatorià, que experimenta un descens fort i continuat des de l'any 2010: el retorn de l'alumnat d'aquesta nacionalitat al seu país és molt evident.

- L'alumnat romanès passa a ocupar el segon lloc i l'italià, el tercer, seguits de l'alemany i del britànic.

- Per sota dels mil alumnes es troben la resta de nacionalitats destacades per la presència que tenen en el sistema educatiu balear (quadre 8). Segueixen l'ordre del curs passat aquests països: Colòmbia, Argentina, Bulgària, Bolívia, Xina, Nigèria, Uruguai, Senegal, Brasil, R. Dominicana i Xile.

El quadre mostra clarament que les nacionalitats llatinoamericanes perden pes en relació amb les d'altres països estrangers que han augmentat els darrers cursos: Romania, Alemanya, Regne Unit, Itàlia, Bulgària, Xina, Nigèria, etc.

1.7. Alumnat estranger per país de procedència

En aquest darrer apartat fem el recompte de l'alumnat estranger de cada un dels 132 països de procedència que estaven matriculats a les Illes Balears durant el curs 2015-2016.

Quadre 9. Alumnat estranger en el sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2015-2016, per país de procedència i illa

País	Total	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Afganistan	32				
Albània	6	4		2	
Alemanya	1415	1188	32	184	11
Algèria	176	147	3	21	5
Antilles Neerlandeses	6	4		2	
Aràbia Saudita	3	3			
Argentina	936	742	39	140	15

continua

País	Total	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Armènia	22	9		13	
Austràlia	6	4		2	
Àustria	57	48		9	
Azerbaidjan	1	1			
Bangla Desh	46	39	7		
Bèlgica	81	51	1	29	
Benín	3	3			
Bermudes	1	1			
Bielorússia	4	4			
Bolívia	804	773	4	27	
Bòsnia i Hercegovina	6	6			
Brasil	475	317	49	101	8
Brunei	1	1			
Bulgària	900	837	25	35	3
Burkina Faso	18	18			
Cambodja	1		1		
Camerun	29	29			
Canadà	16	12	1	3	
Cap Verd	3	1		2	
Colòmbia	924	731	59	121	13
Corea del Sud	5	3	2		
Costa d'Ivori	6	6			
Costa Rica	3	2	1		
Croàcia	5	5			
Cuba	184	158	14	11	1
Dinamarca	33	25	1	7	
Dominica	69	65	3	1	
Egipte	11	11			
El Salvador	27	18	1	8	
Equador	1344	882	88	368	6
Eritrea	1	1			
Eslovàquia	57	52	1	4	
Eslovènia	2	2			
Estats Units d'Amèrica	100	76	3	20	1
Estònia	5	4		1	
Etiòpia	2	1		1	
Fiji	1	1			

continua

País	Total	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Filipines	293	145	11	137	
Finlàndia	9	7	1	1	
França	315	204	8	97	6
Gabon	1	1			
Gàmbia	19	18	1		
Geòrgia	11	11			
Ghana	53	53			
Grècia	7	6		1	
Guatemala	8	8			
Guinea	74	70		4	
Guinea Bissau	8	8			
Guinea Equatorial	56	48		7	1
Hondures	37	30		4	3
Hongria	68	56		1	11
Illes Verges Britàniques	1			1	
Índia	300	288	4	8	
Indonèsia	3	3			
Iran	3	3			
Irlanda	41	30	1	10	
Israel	23	10		13	
Itàlia	1466	987	91	339	49
Iugoslàvia	1	1			
Japó	7				7
Jordània	7	6			1
Kazakhstan	3	3			
Kenya	4	4			
Kuwait	1	1			
Letònia	14	11	1	2	
Líban	6	5		1	
Líbia	4	2	2		
Lituània	31	25	2	3	1
Luxemburg	1	1			
Macau	1	1			
Madagascar	1	1			
Malàisia	1		1		
Mali	124	119		5	
Malta	4	2		2	

continua

País	Total	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Marroc	6885	5363	346	1080	96
Mauritània	16	3	9	4	
Mèxic	47	34	6	7	
Moldàvia	52	50		2	
Montenegro	2	1	1		
Namíbia	1	1			
Nepal	36	29	5	2	
Nicaragua	29	27	2		
Níger	14	14			
Nigèria	588	580	3	5	
Noruega	17	14		3	
Nova Zelanda	1	1			
Països Baixos	224	129	10	85	
Pakistan	183	177		6	
Palestina	4	4			
Panamà	8	4	2	2	
Paraguai	235	121	7	107	
Perú	216	168	29	19	
Polònia	379	337	4	38	
Portugal	169	132	11	26	
Regne Unit	1177	734	176	267	
República Txeca	419	342	31	46	
Romania	1564	995	76	459	34
Rússia	210	182	11	17	
Rwanda	4	3		1	
Sàhara Occidental	10	10			
San Marino	2			2	
São Tomé i Príncipe	2	2			
Senegal	561	506	18	37	
Sèrbia	11	10	1		
Seychelles	1			1	
Sierra Leone	1	1			
Síria	6	5		1	
Sri Lanka	6	5		1	
Sud-àfrica	16	16			
Suècia	60	43	1	16	
Suïssa	59	40	3	16	

continua

País	Total	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Surinam	1			1	
Tailàndia	23	18	1	4	
Tanzània	1	1			
Territori Britànic de l'Oceà Índic	2	2			
Togo	1	1			
Tunísia	9	7		2	
Turquia	18	18			
Ucraïna	231	206	6	19	
Uruguai	464	363	25	69	7
Veneçuela	184	144	15	25	
Vietnam	4	4			
Xile	332	289	7	31	5
Xina	800	719	25	54	2
Xipre	1	1			
Total	**26.119**	**20.341**	**1.289**	**4.203**	**286**

Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

Mallorca acull alumnat estranger procedent de 128 països. Destaquen, des del punt de vista quantitatiu, els següents: Marroc (5.363), Alemanya (1.188), Romania (995), Itàlia (987), Equador (882), Bulgària (837), Bolívia (773), Argentina (743), Regne Unit (734), Colòmbia (731) i Xina (719).

Menorca acull alumnat estranger de 58 països. Destaquen, des del punt de vista quantitatiu, els següents: Marroc (346), Regne Unit (176), Itàlia (91), Equador (88), Romania (76).

Eivissa acull alumnat estranger de 76 països. Destaquen, des del punt de vista quantitatiu, els següents: Marroc (1.083), Romania (419), Equador (368), Itàlia (339), Regne Unit (267), Alemanya (184), Argentina (140), Filipines (137) i Colòmbia (121).

Formentera acull alumnat estranger de 23 països, entre els quals destaquen els següents: Marroc (96), Itàlia (49) i Romania (34).

2. COMPARATIVA DELS RESULTATS DE L'ALUMNAT AUTÒCTON I DE L'ESTRANGER AL FINAL DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

Des de la nostra perspectiva, l'èxit escolar és un bon indicador de progrés en tots els àmbits de la persona. És un indicador de la bona preparació, de l'obtenció d'una base formativa, d'uns recursos i un punt de partida important per continuar estudis de nivells postobligatoris, d'accedir al món laboral amb un cert grau de qualificació, de poder-se desenvolupar socialment, culturalment, relacionalment, etc.

En aquest sentit, un dels grans reptes del sistema educatiu de les Illes Balears és millorar el percentatge d'alumnat que obté la titulació al final de l'educació secundària obligatòria (ESO). Convé que recordem, però, que en un món tan canviant i dinàmic, aquesta titulació hauria d'ésser el requisit mínim de qualsevol alumne d'un país desenvolupat com el nostre.

No obstant això, la comunitat balear se situa per sota de la mitjana espanyola (75%) en nombre d'alumnat que obté la titulació a l'ESO, ja que el 27% de l'alumnat no titula en acabar els estudis obligatoris. Les comunitats autònomes que aporten un percentatge de titulats més elevat al final de l'ESO són Astúries (85,6%), el País Basc (85,4%) i Catalunya (80%).

Quadre 10. Matrícula de l'alumnat de l'ESO a les Illes Balears. Curs 2014-2015

Nivell	Matrícula
1r ESO	11.471
2n ESO	10.986
3r ESO	10.014
4t ESO	8.441

Font: Vidaña, 2016

El quadre 10 mostra que al llarg de l'ESO, a les Illes Balears el curs 2014-2015, la matrícula de 4t (8.441 alumnes) va ser inferior en 3.030 alumnes (26%) a la de 1r (11.471 alumnes), és a dir, pràcticament un de cada quatre no va promocionar.

En conseqüència, seria necessari fer un estudi i reflexiar en profunditat sobre aquesta etapa educativa del sistema educatiu balear i també del conjunt de l'Estat espanyol.

Una vegada que hem fet la reflexió introductòria, enfocam aquest apartat de l'article en la qüestió de la titulació a 4t d'ESO el darrer curs escolar (2014-2015) i comparar-ne les dades de l'alumnat de nacionalitat espanyola i del de nacionalitats estrangeres.

El curs 2014-2015, 8.441 alumnes acabaren els estudis obligatoris en el sistema educatiu de les Illes Balears. La seva distribució per nacionalitats és la següent: 7.400 espanyols (87,6%) i 1.041 estrangers (12,3%).

Com hem dit anteriorment, l'alumnat estranger a les Illes que cursa nivells educatius no universitaris representa un 14,49%, per tant, el nombre d'alumnat de 4t d'ESO és lleugerament inferior a la mitjana balear.

També podem fer referència a la distribució de l'alumnat de 4t d'ESO per tipologia de centre (públic i concertat). Als IES, hi havia matriculats 5.207 alumnes (62%): 4.411 alumnes espanyols i 796 d'estrangers, i, als centres concertats, la matrícula era de 3.234 alumnes (38%): 2.989 alumnes espanyols i 245 d'estrangers.

A partir de les dades anteriors podem concloure que la distribució per tipologia de centre educatiu és més equilibrada que en el conjunt de l'alumnat estranger de les Illes. És significativament superior el nombre d'alumnes estrangers matriculats de 4t d'ESO a centres concertats que a les altres etapes educatives (infantil, primària, FP).

En relació amb la titulació, dels 8.441 alumnes de 4t d'ESO, entre juny i setembre en titulen 7.017, que representen el 83%, i, per tant, 1.424 alumnes no obtenen el títol de l'ESO, és a dir, un 17%.

Si aquestes dades les analitzam per tipologia de centre educatiu, els resultats són els següents:

- Als IES del sistema educatiu balear, dels 5.207 alumnes matriculats, en titulen 4.227 (81%).
- Als centres concertats (CC) del sistema educatiu balear, de 3.234 alumnes matriculats, en titulen 2.790 (86%).
- Per tant, el percentatge de titulació als centres concertats de les Illes és un 5% superior que el dels centres públics.

Per últim, ens interessa analitzar si el factor de la nacionalitat (espanyola/estrangeres) presenta diferències significatives quant a titulació al final de l'etapa de l'ESO a les Illes Balears.

- El nombre d'alumnes espanyols que acabaren 4t d'ESO el curs 2014-2015 era de 7.400 i en titularen 6.313 (85%).
- El nombre d'alumnes estrangers que acabaren 4t d'ESO el curs 2014-2015 era de 1.041 i en titularen 704 (68%).

Quadre 11. Matrícula i titulació de l'alumnat de 4t d'ESO de les Illes Balears, per tipologia de centre i nacionalitat. Curs 2014-2015

CENTRES	MATRÍCULA			TITULEN		
	Espanyols	Estrangers	Total	Espanyols	Estrangers	Total
IES	4.411	796	5.207	3.676	551	4.227
CC	2.989	245	3.234	2.637	153	2.790

Font: Conselleria d'Educació i Universitat

Podem deduir que aquesta diferència de 17 punts entre els titulats de nacionalitat espanyola i els de nacionalitats estrangeres, juntament amb el pes específic de l'alumnat estranger (12,3%) a 4t de l'ESO, pot explicar, en part, el fet que les Illes Balears se situïn per sota de la mitjana espanyola en nivell de titulats de l'ESO.

De l'anàlisi de les matèries curriculars, per nivells d'aprovats, tant als IES com als centres concertats, en podem extreure les conclusions següents:

a. L'alumnat espanyol té més dificultats en quatre assignatures: Anglès, Matemàtiques, Llengua Castellana i Llatí.

b. L'alumnat espanyol té un percentatge d'aprovats més elevat a la resta d'assignatures: Ciències Socials, Biologia i Geologia, Física i Química, E. Física, E. Plàstica, Música, Informàtica, Tecnologia, etc.

c. L'alumnat estranger suspèn majoritàriament les assignatures de Ciències Socials, Llengua Castellana, Llengua Castellana, Biologia i Geologia, Física i Química.

d. L'alumnat estranger aprova amb més facilitat les assignatures d'Anglès, Tecnologia, E. Física, E. Plàstica, Informàtica, optatives (tallers d'Anglès, d'Electricitat...), Religió Catòlica, Ètica.

Per tant, les matèries de perfil lingüístic representen més dificultats a l'alumnat estranger, sobretot per al qui té la llengua materna no llatina. Per contra, totes les matèries de perfil deductiu i pràctic són més assequibles per a l'alumnat estranger.

Per a l'alumnat espanyol, les quatre matèries amb el percentatge de suspesos més elevat són: Anglès, Matemàtiques, Llengua Castellana i Llatí.

Amb les dades de què disposam, no podem anar més enllà pel que fa a les conclusions. Això no obstant, és evident que hi ha altres factors que influeixen en la diferència de resultats, com ara:

- El temps d'incorporació al sistema educatiu de les Illes. Com més anys d'escolarització, més bons solen ésser els resultats acadèmics.
- La llengua materna de l'alumnat i la seva compatibilitat amb el català i el castellà, així com el domini, a 4t d'ESO, de les dues llengües cooficials de les Illes Balears.
- El context familiar, el nivell de formació dels progenitors i les expectatives respecte de l'educació dels fills.
- La història escolar: canvis de centre, situació d'incorporació tardana.
- I, per últim, les característiques personals.

3. CONCLUSIONS

1. L'alumnat estranger continua incorporant-se al sistema educatiu de les Illes Balears el curs 2015-2016 en un nombre que recorda anys previs a la crisi econòmica: 2.267 nouvinguts.

2. Observam un canvi en relació amb les zones mundials de procedència. Continua el fort descens de l'alumnat americà (6.862) i, en sentit invers, augmenta el d'altres àrees mundials de procedència –sobretot, del continent africà (8.703)– i es recupera l'alumnat d'altres països europeus (8.680).

També el continent asiàtic augmenta d'una manera continuada, ja sigui quantitativament (1.874 alumnes) com en nombre de països de procedència (38).

3. La distribució percentual per illes manté la pauta de cursos passats. Menorca és l'illa que experimenta un cert descens; per contra, continua l'increment significatiu a Eivissa i Formentera, i, per últim, el percentatge a Mallorca també augmenta, però lleugerament.

4. Pel que fa a la distribució per tipologia de centre, s'accentua la presència d'alumnat estranger als centres públics (82,4 %) en relació amb els centres concertats (17,6%).

5. Les etapes educatives amb més presència d'alumnat estranger són primària (9.324), ESO (5.795) i infantil (4.861).

6. En relació amb els resultats acadèmics en acabar l'ESO, d'un total de 8.441 alumnes matriculats a 4t, entre juny i setembre en titulen 7.017 (83%) i no en titulen 1.224 (17%).

7. La comparativa entre nacionalitat espanyola i nacionalitats estrangeres ens dóna com a resultat que l'alumnat estranger titula un 17% menys que l'espanyol. Això ocorre per circumstàncies diverses, que, des del nostre punt de vista, poden ser: de tipus curricular, com són mancances lingüístiques, i d'altres de relacionades amb el temps d'incorporació al sistema educatiu balear, les circumstàncies familiars i socials, el component personal de l'alumne, etc. Per tant, és una qüestió més per avançar en els pròxims cursos.

Els ensenyaments superiors de disseny a les Illes Balears en xifres: títol de disseny (2000-2015)

Maria del Pilar Rovira

Irene Mestre

RESUM

Títol de Disseny (2000-2015). Reflexió sobre la implantació i extinció dels estudis superiors de disseny LOGSE a les illes Balears, amb dades de matrícula, titulats i inserció professional dels titulats, etc.

Títol Superior de Disseny (2010). Reflexió sobre la implantació dels estudis superiors de disseny LOE a les illes Balears.

RESUMEN

Título de Diseño (2000-2015). Reflexión sobre la implantación y extinción de los estudios superiores de diseño LOGSE en las islas Baleares, con datos de matrícula, titulados e inserción profesional de los titulados, etc.

Título Superior de Diseño (2010). Reflexión sobre la implantación de los estudios superiores de diseño LOE en las islas Baleares.

1. INTRODUCCIÓ

Les persones que ens dediquem al món de l'ensenyament acumulem al llarg dels anys una gran quantitat d'informació, objectiva i subjectiva, quantitativa i qualitativa. Les dades són una important eina d'anàlisi i, habitualment per manca de temps, en fem poc ús. Per aquest motiu és important, de tant en tant, tancar temes i fer balanç de tot el que ha succeït durant un període de temps. Això és, precisament, el que farem en aquest article: farem balanç del que ha suposat per a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (EASDIB) la implantació dels estudis superiors de disseny a les nostres illes.

Les fonts principals d'informació seran els registres administratius del centre, el seguiment periòdic dels titulats per mitjà d'enquestes i entrevistes personals; també l'observació de la informació proporcionada a les webs personals dels titulats, a la xarxa professional Linkedin i a la xarxa social Facebook.

L'EASDIB sempre ha fet un gran esforç per promoure la iniciativa i l'esperit emprenedor dels estudiants, per això no parlarem d'inserció laboral (treball per compte d'altri), sinó d'inserció professional (treball per compte propi, treball per compte d'altri). Volem assenyalar que els estudis superiors de disseny són estudis professionalitzants que permeten als estudiants introduir-se en el mercat de treball en acabar els estudis; també és important recordar que la sortida natural dels dissenyadors és l'autoocupació, i això és el que farem en aquest article.

2. EL TÍTOL DE DISSENY LOGSE (2000-2015)

La Llei orgànica 1/1990, de 3 de octubre, d'ordenació general del sistema educatiu, va suposar un abans i un després en la regulació normativa de l'ensenyament del disseny. Aquesta disposició normativa va integrar plenament els ensenyaments artístics en el sistema educatiu espanyol, si

bé com a ensenyament de règim especial, va facilitar la creació d'escoles superiors de Disseny, encara que dins les escoles d'Art, va consolidar l'oferta educativa dels cicles formatius de grau superior d'arts plàstiques i disseny (títol de Tècnic Superior), i va autoritzar la implantació dels ensenyaments artístics superiors de disseny en un primer cicle d'estudis, que es varen concretar en el títol de Disseny (amb caràcter oficial, equivalent a diplomatura universitària, i validesa en tot el territori nacional).

El curs acadèmic 2000-2001 es va implantar oficialment el títol de Disseny a les illes Balears, en les especialitats de disseny gràfic, disseny d'interiors i disseny de producte, i l'any acadèmic 2003-2004 es va implantar l'especialitat de disseny de moda. Paral·lelament, el Govern de les Illes Balears desenvolupà el pla d'estudis autonòmic balear per a aquests estudis.

Des de 2004 han sortit onze promocions de dissenyadors gràfics, d'interiors i de producte, i des de 2007 han sortit nou promocions de dissenyadors de moda, la qual cosa representa un total de 410 titulats, repartits per especialitats de la següent manera:

- 35,61% disseny gràfic (50% homes, 50% dones)
- 34,15% disseny d'interiors (16,43% homes, 83,57% dones)
- 15,12% disseny de moda (8,06% homes, 91,94% dones)
- 15,12% disseny de producte (30,65% homes, 69,35% dones)

Els titulats de moda habitualment han finalitzat els seus estudis en el temps previst (quatre anys acadèmics; la durada dels estudis), però la resta d'especialitats ofereixen uns percentatges per sota dels paràmetres que fixa l'agenda Europa 2020 del 40% de titulats. En tot cas, els estudiants tarden un mitjana de cinc cursos acadèmics a completar els estudis superiors de disseny.

Quadre 1. Dades de l'alumnat dels estudis superiors de disseny LOGSE

Promoció	preinscripció	Acompleix amb els requisits de matrícula	% de persones que acompleix amb els resultats de matrícula sobre el total de preinscripció	la matrícula	% la matrícula sobre el total de persones que acompleixen amb els requisis de matrícula preinscripció	Abandonament 1r any	% sobre el total de la matrícula	Presenta projecte final en 4 anys	% sobre el total de la matrícula
2000-2004	169	54	31,95%	49	90,74%	2	4,08%	8	16,33%
2001-2005	111	70	63,06%	46	65,71%	1	2,17%	13	28,26%
2002-2006	103	70	67,96%	53	75,71%	1	1,89%	21	39,62%
2003-2007	85	77	90,59%	60	77,92%	4	6,67%	24	40,00%
2004-2008	86	74	86,05%	67	90,54%	10	14,93%	19	28,36%
2005-2009	138	102	73,91%	94	92,16%	10	10,64%	28	29,79%
2006-2010	86	71	82,56%	50	70,42%	4	8,00%	21	42,00%
2007-2011	96	85	88,54%	76	89,41%	5	6,58%	21	27,63%
2008-2012	129	111	86,05%	103	92,79%	10	9,71%	31	30,10%
2009-2013	160	135	84,38%	95	70,37%	7	7,37%	31	32,63%

Font: Elaboració pròpia amb dades de l'EASDIB

Nota (abandona al 1r any): Aquest apartat inclou les anul·lacions de matrícula aprovades per la direcció del centre (en termini) o pel Consell Escolar (fora de termini); també les baixes per manca de pagament durant el primer any de carrera.

Però, i després què?, què passa amb totes aquestes persones un cop han aconseguit la seva titulació? Presentem, de manera resumida, la informació aconseguida mitjançant el seguiment que l'EASDIB ha fet dels diplomats des de 2004 (data en què es va fer la primera convocatòria per presentar el projecte fi de carrera) fins a 2015 (data en què es va fer la darrera convocatòria per presentar el projecte fi de carrera per al títol de disseny LOGSE).

Per fer-ho, hem tingut en compte l'especialitat cursada (disseny gràfic, disseny d'interiors, disseny de moda, disseny de producte), l'activitat desenvolupada (completar la formació en qualque àmbit relacionat o no amb el disseny, treballar a sou en una activitat relacionada o no amb el disseny, crear el seu propi negoci relacionat o no amb el disseny, reorientar la carrera al cap d'un temps, principalment). També destacarem la mobilitat geogràfica dels titulats.

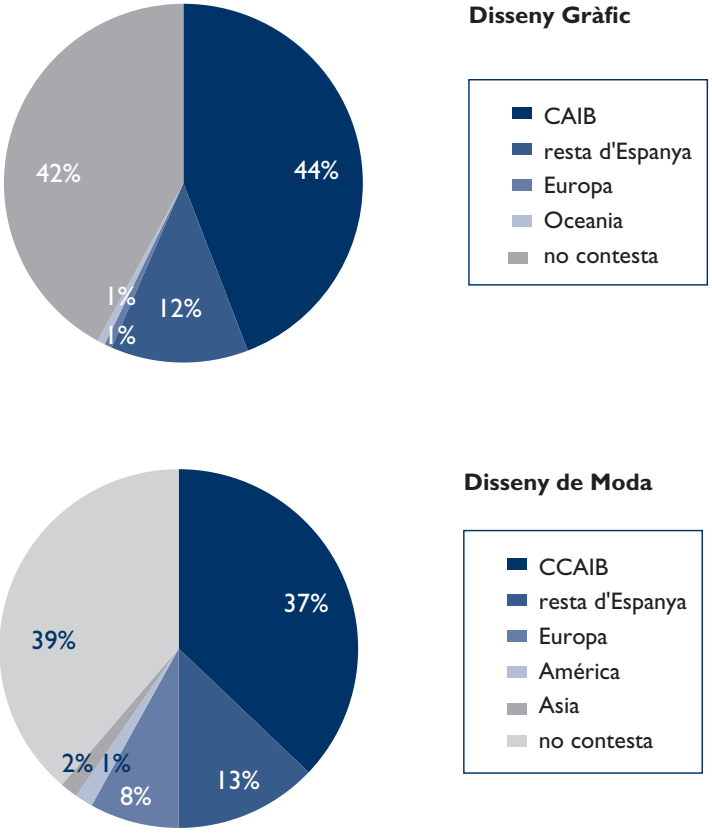
En tot cas, ha estat molt complicat reunir les dades d'inserció professional dels diplomats del títol de Disseny LOGSE, atès el baix índex de resposta dels titulats (entre un 41,7% de disseny gràfics i un 29,03% de disseny de moda, durant el primer any; entre un 39,47% de disseny d'interiors i un 35,48 % de disseny d'interiors, durant el cinquè any; entre un 40,51% de disseny gràfic i

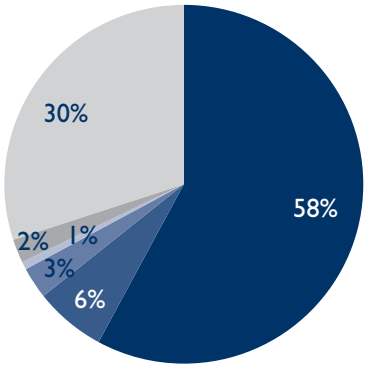
un 29,41% de disseny de producte, durant el desè any). No obstant això, presentem les principals dades d'inserció professional en diferents períodes de temps: a l'any, als cinc anys i als deu anys de finalitzar els estudis.

2.1. Inserció professional el primer any de finalitzar els estudis

Constatem que durant el primer any després d'acabar els seus estudis, si bé majoritàriament resten a la nostra comunitat autònoma, els dissenyadors titulats surten de l'illa per completar la seva formació i/o per introduir-se en el món professional, i no només ho fan a Espanya (Catalunya, València, Múrcia, Madrid, Aragó, Castella-Lleó, Galícia, Andalusia, Canàries), sinó també a Europa (França, Regne Unit, Holanda, Alemanya, Polònia, Dinamarca) i a la resta del món (Guinea, EUA, Mèxic, Brasil, Uruguai, Xina, Austràlia).

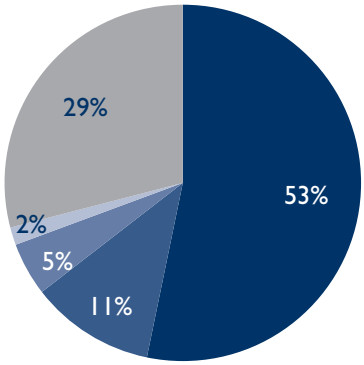
Gràfic 1: Inserció professional el primer any de finalitzar els estudis (per àrea geogràfica)





Disseny d'Interiors

- CAIB
- resta d'Espanya
- Europa
- África
- América
- no contesta



Disseny de Producte

- CAIB
- resta d'Espanya
- Europa
- Asia
- no contesta

De manera molt resumida, entre un 31%-35% (producte, moda) i un 40%-44% (gràfic, interiors) dels titulats LOGSE troben una feina temporal relacionada directament o indirectament amb l'especialitat cursada a l'any de finalitzar els seus estudis. Per aquest mateix període de temps, entre un 6%-7% (producte, gràfic) i un 11-14% (moda, interiors) dels titulats creen el seu propi negoci.

Quadre 2. Inserció professional el primer any de finalitzar els estudis (per activitat desenvolupada)

	Disseny gràfic	Disseny d'interiors	Disseny de moda	Disseny de producte
Atur	0,68%	0,00%	0,00%	1,61%
Estudis no relacionats amb el disseny	2,05%	2,86%	1,61%	0,00%
Estudis no relacionats amb el disseny i treball no relacionat amb el disseny	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%
Estudis relacionats amb el disseny	10,96%	11,43%	16,13%	19,35%
Estudis no relacionats amb el disseny i treball relacionat amb el disseny	0,00%	0,71%	0,00%	0,00%
Estudis relacionats amb el disseny i treball no relacionat amb el disseny	0,68%	4,29%	0,00%	4,84%

continua

	Disseny gràfic	Disseny d'interiors	Disseny de moda	Disseny de producte
Estudis relacionats amb el disseny i treball relacionat amb el disseny	6,85%	5,71%	4,84%	1,61%
Estudis relacionats amb el disseny & autoocupació relacionada amb el disseny	0,00%	1,43%	1,61%	0,00%
Treball no relacionat amb el disseny	2,74%	6,43%	6,45%	9,68%
Treball relacionat amb el disseny	17,81%	20,00%	14,52%	17,74%
A temps parcial	8,90%	4,29%	4,84%	4,84%
Negoci familiar relacionat amb el disseny	0,00%	3,57%	0,00%	1,61%
Autoocupació relacionada amb el disseny	6,85%	8,57%	9,68%	4,84%
Negoci familiar no relacionat amb el disseny	0,68%	3,57%	0,00%	1,61%
Autoocupació no relacionada amb el disseny	0,00%	0,00%	0,00%	1,61%
Altres	0,00%	0,71%	1,61%	0,00%
No contesta	41,78%	30,00%	38,71%	29,03%
Total	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**

Font: Elaboració pròpia amb dades de l'EASDIB

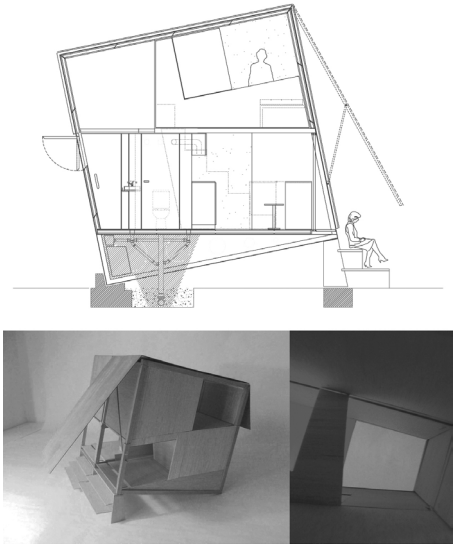
Ana Buendia, curs 2008-2009, disseny gràfic, Ajuntament de Palma

Pel que fa als titulats de **disseny gràfic**, un 18,49% continua la seva formació (7,53%, compagina estudis amb feina). Les opcions més populars son la formació professional (il·lustració, fotografia, audiovisual), començar una altra carrera (belles arts, publicitat) o continuar amb estudis de postgrau (3D, animació, multimèdia, imatge corporativa, disseny web, màrqueting digital, gestió de xarxes socials).

Sense computar els titulats que compaginen estudis amb feina relacionada amb el disseny, un 24,66% dels dissenyadors gràfics titulats s'inicien en el mercat de treball amb feines de disseny de webs.

Finalment, un cert percentatge de titulats reorienta la seva trajectòria professional en un altre camp de l'activitat econòmica com l'educació, la sanitat, l'hoteleria i la restauració: un 2,05% amb estudis no relacionats amb el disseny i un 2,74% amb una ocupació no relacionada amb el disseny.

Quant als titulats de **disseny d'interiors**, un 22,86% continua la seva formació (11,43%, compagina estudis amb feina). Les opcions més populars són la formació professional (projectes d'edificació, topografia), començar una altra carrera (arquitecte, arquitecte tècnic/edificació, escenografia) o continuar amb estudis de postgrau (infografia, 3D, aparadorisme, escenografia, arquitectura efímera, prevenció de riscos laborals).



Sense computar els titulats que compaginen estudis amb feina relacionada amb el disseny, un 32,14% dels dissenyadors d'interiors titulats s'inicien en el mercat de treball amb feines com delineant, infografista, dependents en tendes de mobles/decoració, etc.

Finalment, un cert percentatge de titulats reorienta la seva trajectòria professional vers un altre camp de l'activitat econòmica com l'educació, la sanitat, l'hoteleria i la restauració: un 2,86% amb estudis no relacionats amb el disseny i un 7,14% amb una ocupació no relacionada amb el disseny.

«125m3», Miquel Suau, curs 2003-2004, disseny d'interiors, primer premi HABITACOLA 2004

Quant als titulats de **disseny de moda**, un 22,58% continua la seva formació (6,45%, compagina estudis amb feina). Les opcions més populars són la formació professional (patronatge) o els estudis de postgrau (complements, comunicació i màrqueting, gestió d'empreses de moda).

Sense computar els titulats que compaginen estudis amb feina relacionada amb el disseny, un 24,20% dels dissenyadors de moda titulats s'inicien en el mercat de treball amb feines de dependents en tendes de teles o en tendes de moda, també de costureres en tallers de confecció.

«MIT EYE», Laura Negre i Esperança Perelló, projecte final d'estudis 2010, disseny de moda, EGO de Cibeles 12 de febrer de 2011

Finalment, un cert percentatge de titulats reorienta la seva trajectòria professional vers un altre camp de l'activitat econòmica com l'educació, la sanitat, l'hoteleria i la restauració: un 1,61% amb estudis no relacionats amb el disseny i un 8,06% amb una ocupació no relacionada amb el disseny.

Pel que fa als titulats de **disseny de producte**, un 25,80% continua la seva formació (6,45%, compagina estudis amb feina). Les opcions més populars són la formació professional (joieria, projectes d'edificació), començar una altra carrera (belles arts) o continuar amb estudis de postgrau

«Jafuda Cresques», curs 2002-2003, disseny de producte, Premi Art Jove 2003

(3D, disseny gràfic, disseny web, gestió de xarxes socials, escenografia, arquitectura efímera, prevenció de riscos laborals).

Sense computar els titulats que compaginen estudis amb feina relacionada amb el disseny, un 24,19% dels dissenyadors de producte titulats s'inicien en el mercat de treball amb feines com delineant, infografista, dependents en tendes de mobles/decoració, etc. Finalment, per causes que no hem pogut esbrinar, un cert percentatge titulats decideix reorientar la seva trajectòria professional vers un altre camp de l'activitat econòmica com l'educació, la sanitat, l'hoteleria i la restauració: un 3,23% amb estudis no relacionats amb el disseny i un 11,29% amb una ocupació no relacionada amb el disseny.

Per concloure l'anàlisi del primer any de rodatge en el món professional de tots els titulats, constatem un fenomen que els experts anomenen producció «a temps parcial», és a dir, els dissenyadors titulats compaginen un treball remunerat (relacionat o no amb la seva àrea de estudis) amb l'autoocupació en el món del disseny (8,90% dels titulats en disseny gràfic; 4,29% dels titulats en disseny d'interiors; 4,84% dels titulats en disseny de moda; 4,84% dels titulats en disseny de producte), i ho fan per un d'aquests dos motius:

- Perquè el negoci encara no genera prou beneficis com per poder viure exclusivament d'aquesta activitat econòmica.
- Fins i tot, tenint prou ingressos com per dedicar-se exclusivament a l'activitat econòmica, per la inseguretat econòmica i la incertesa que suposa ser empresari a temps complet.

Però també hi ha emprenedors i emprenedores que s'atreveixen a endinsar-se en el món de l'autoocupació relacionada amb el disseny (6,85% dels titulats en disseny gràfic; 8,57% dels titulats en disseny d'interiors; 9,68% dels titulats en disseny de moda; 4,84% dels titulats en disseny de producte).

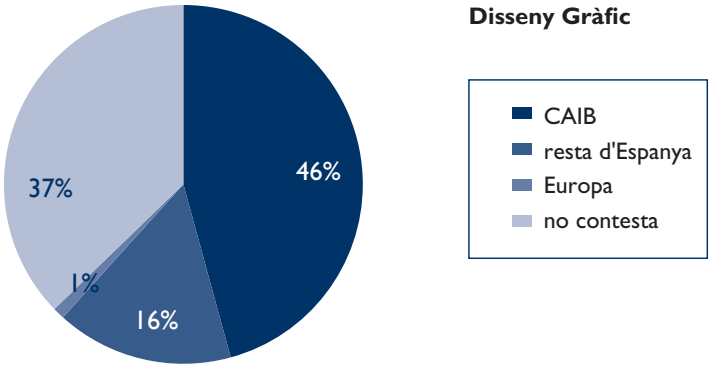
2.2. Inserció professional als cinc primers anys de finalitzar els estudis

La mobilitat geogràfica continua cinc anys després de finalitzar els estudis, si bé les especialitats de gràfic i moda queden a Europa; les especialitats d'interiors i producte es mouen per més continents.

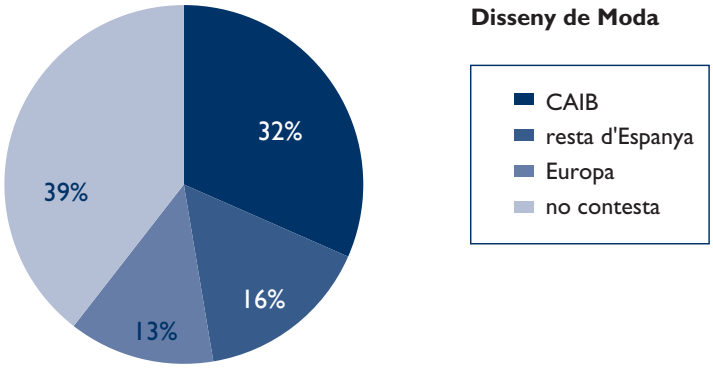
Entre un 44%-46% (producte, interiors) i un 50%-51% (moda, gràfic) dels titulats LOGSE treballen (per compte propi o per compte d'altri) en una feina estable relacionada directament o indirectament amb l'especialitat cursada cinc anys després de finalitzar els estudis.

Gràfic 2: Inserció professional als cinc primers anys de finalitzar els estudis (per àrea geogràfica)

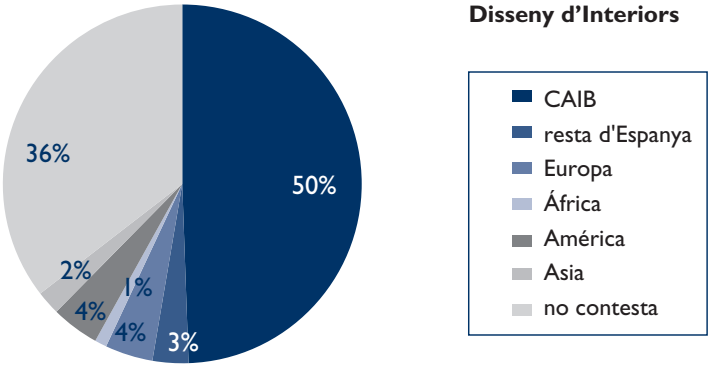
Disseny Gràfic

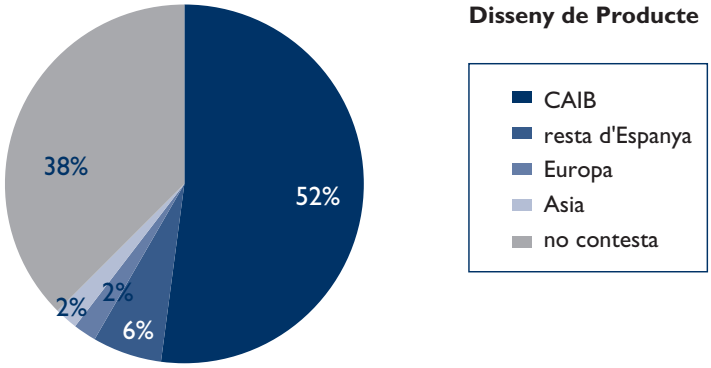


Disseny de Moda



Disseny d'Interiors





Font: Elaboració pròpia amb dades de l'EASDIB

Quadre 3. Inserció professional als cinc primers anys de finalitzar els estudis (per activitat desenvolupada)

	Disseny gràfic	Disseny d'interiors	Disseny de moda	Disseny de producte
Atur	0,00%	2,15%	2,63%	0,00%
Estudis no relacionats amb el disseny	1,06%	1,08%	0,00%	2,08%
Estudis relacionats amb el disseny	2,13%	1,08%	0,00%	4,17%
Estudis no relacionats amb el disseny i treball no relacionat amb el disseny	1,06%	2,15%	7,89%	6,25%
Estudis relacionats amb el disseny i treball relacionat amb el disseny	0,00%	0,00%	5,26%	0,00%
Estudis relacionats amb el disseny i autoocupació relacionada amb el disseny	1,06%	1,08%	0,00%	0,00%
Treball no relacionat amb el disseny	6,38%	4,30%	0,00%	2,08%
Treball relacionat amb el disseny	24,47%	23,66%	23,68%	18,75%
A temps parcial	12,77%	0,00%	5,26%	6,25%
Autoocupació relacionada amb el disseny	12,77%	19,35%	15,79%	18,75%
Negoci familiar relacionat amb el disseny	0,00%	2,15%	0,00%	0,00%
Autoocupació no relacionada amb el disseny	1,06%	0,00%	0,00%	4,17%
No contesta	37,23%	35,48%	39,47%	37,50%
Total	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**

Font: Elaboració pròpia amb dades de l'EASDIB

Constatem que la producció «a temps parcial» és un fenomen que continua en augment passat cinc anys (12,77% dels dissenyadors gràfics; 5,26% dels dissenyadors de moda; 6,25% dels dissenyadors de producte). Per altra banda, el nombre de dissenyadors que opten per l'autoocupació relacionada amb el disseny també ha augmentat considerablement (12,77% dels dissenyadors gràfics; 19,35% dels dissenyadors d'interiors; 15,79% dels dissenyadors de moda; 18,75% dels dissenyadors de producte).

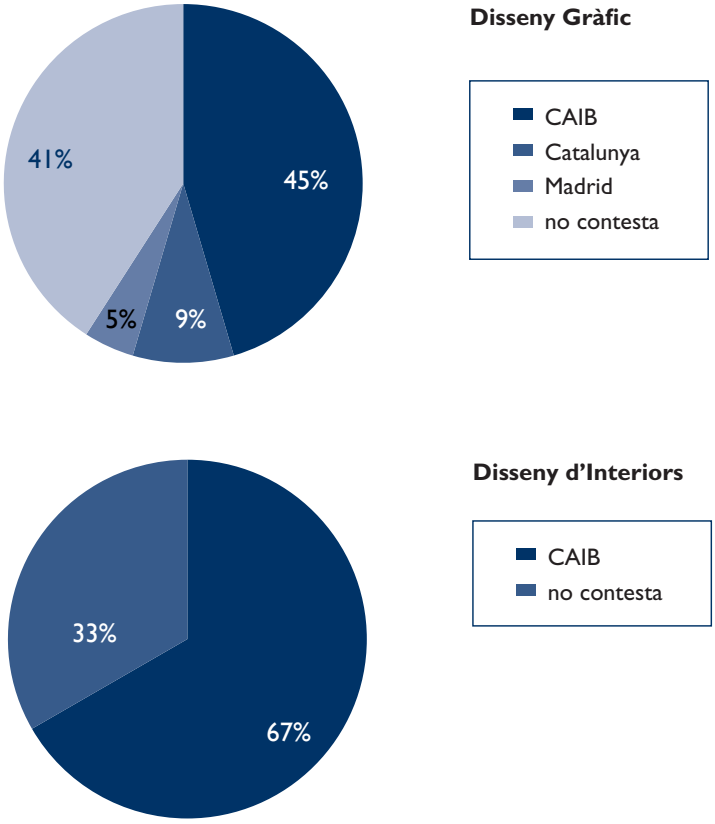
Finalment, trobem titulats que decideixen reorientar la seva carrera en un àmbit que no té res a veure amb el disseny, especialment els titulats de disseny de moda (7,89%) i de disseny de producte (6,25%).

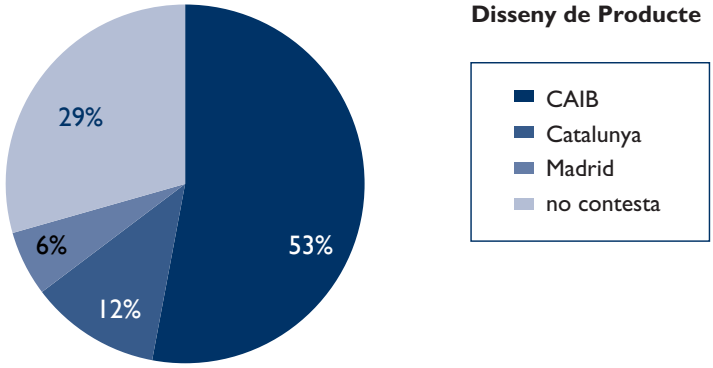
2.2. Inserció professional als deu primers anys de finalitzar els estudis

Passats deu anys des que varen acabar els seus estudis de disseny, i després de voltar pel món, sembla que al final els dissenyadors tornen a casa i s'instal·len definitivament a les illes Balears.

Per altra banda, entre un 55-59% (gràfic, producte) i un 67% (interiors) dels titulats LOGSE treballen, d'una o una altra manera, en una feina estable relacionada directament o indirectament amb l'especialitat cursada als deu anys d'acabar els estudis. Per aquest mateix període de temps, el percentatge de titulats que han creat el seu propi negoci augmenta fins a un 23% (gràfic), 33% (interiors) i 35% (producte).

Gràfic 2: Inserció professional als deu primers anys de finalitzar els estudis (per àrea geogràfica)





Font: Elaboració pròpia amb dades de l'EASDIB

Quadre 4. Inserció professional als deu primers anys de finalitzar els estudis (per activitat desenvolupada)

	Disseny gràfic	Disseny d'interiors	Disseny de producte
Treball no relacionat amb el disseny	4,55%	0,00%	11,76%
Treball relacionat amb el disseny	22,73%	14,29%	23,53%
A temps parcial	9,09%	9,52%	0,00%
Negoci familiar relacionat amb el disseny	0,00%	9,52%	0,00%
Autoocupació relacionada amb el disseny	22,73%	33,33%	35,29%
No contesta	40,91%	33,33%	29,41%
Total	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**

Font: Elaboració pròpia amb dades de l'EASDIB

Passats deu anys, el món acadèmic dóna pas el món professional en treballs relacionats amb el disseny (22,73% dels dissenyadors gràfics; 14,29% dels dissenyadors d'interiors; 23,53% dels dissenyadors de producte). Però encara hi és present una realitat preocupant, com és la persistència del fenomen de la producció «a temps parcial» passats deu anys, especialment en el món del disseny gràfic (9,09%) i en el món del disseny d'interiors (9,52%).

D'altra banda, el nombre de dissenyadors que opten per l'autoocupació relacionada amb el disseny segueix en augment per a aquest mateix període de temps (22,73% disseny gràfic; 33,33% disseny d'interiors; 35,29% disseny de producte). No parlem del disseny de moda perquè encara no disposem de dades per a aquest col·lectiu.

3. EL TÍTOL SUPERIOR DE DISSENY LOE (2010-en endavant)

Però, què passa amb els estudis superiors de disseny després la promulgació de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE)? Aquesta disposició normativa recull el testimoni de la LOGSE i perfila no només els ensenyaments artístics professional de cicle curt (tècnic superior, nivell 5 MEQ/EQF), sinó també els ensenyaments artístics superiors de disseny de primer cicle d'estudis (nivell 6 MEC/EQF), de segon cicle d'estudis (màster, nivell 7 MEQ/EQF) i de tercer cicle (doctorat, nivell 8 MEQ/EQF), malgrat que aquesta darrera opció encara no s'ha desenvolupada.

L'experiència del Títol de Disseny LOGSE ha estat molt gratificant i, des de l'any acadèmic 2010-2011, l'aventura continua amb el Títol Superior de Disseny LOE (uns estudis amb caràcter oficial, equivalent a grau universitari, i validesa en tot el territori nacional), amb un pla d'estudis en crèdits ECTS plenament adaptat a l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Així doncs, des de l'any acadèmic 2010-2011, les escoles superiors de disseny espanyoles i centres associats imparteixen el Títol Superior de Disseny i diferents màsters en Ensenyaments Artístics relacionats amb el disseny. També cal dir que, des de l'any acadèmic 2008-2009, l'Estat espanyol ha autoritzat que les universitats i els centres associats imparteixin títols de Grau de Disseny i diferents màsters relacionats, però l'aprovació dels plans d'estudis segueix un procés diferent.

QUADRE 5. DADES DE L'ALUMNAT DELS ESTUDIS SUPERIORS DE DISSENY LOE

Promoció	preinscripció	Acompleix amb els requisits de matrícula	% de persones que acompleix amb els resultats de matrícula sobre el total de preinscripció	la matrícula	% la matrícula sobre el total de persones que acompleixen amb els requisis de matrícula preinscripció	Abandonament 1r any	% sobre el total de la matrícula	Presenta projecte final en 4 anys	% sobre el total de la matrícula
2010-2014	152	117	76,97%	107	91,45%	Dada no disponible	0,00%	16	14,95%
2011-2015	201	124	61,69%	76	61,29%	Dada no disponible	0,00%	21	27,63%
2012-2016	170	104	61,18%	63	60,58%	Dada no disponible	0,00%		

Font: Elaboració pròpia amb dades de l'EASDIB

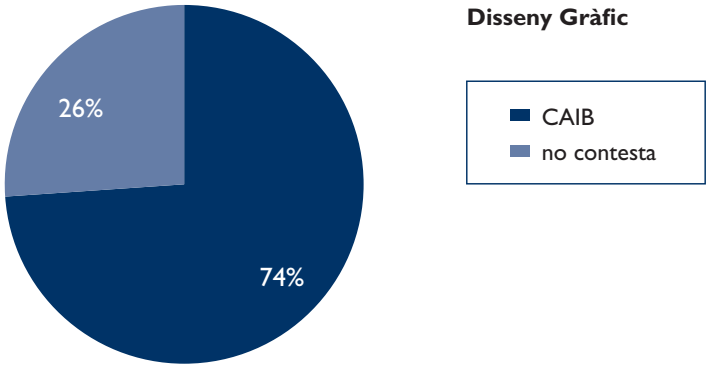
Nota: Les dades de primera matrícula per als anys acadèmics 2010-2014, 2011-2015 i 2012-2016 no inclouen les adaptacions curriculars LOGSE a LOE, ni els trasllats d'expedient LOE, ni altres reconeixements ni transferències de crèdits ECTS.

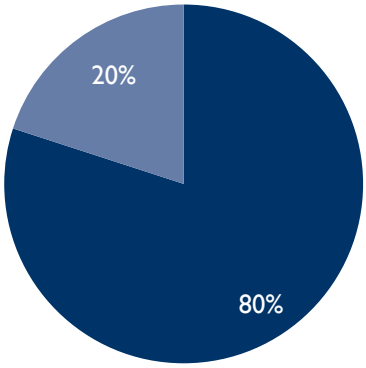
Les novetats del Títol Superior de Disseny LOE (equivalent a grau universitari) respecte del Títol de Disseny LOGSE (equivalent a diplomatura universitària) són les següents:

- Es manté l'ensenyament en quatre anys acadèmics.
- Plena inserció dels estudis en l'Espai Europeu d'Educació Superior (MECES i MEQ/EQF).
- Formació en crèdits europeus ECTS (1 crèdit = 25 hores), que computa no només les hores lectives, sinó també el treball autònom de l'estudiant.
- Foment del treball per competències, en comptes de per continguts.
- Necessitat de demostrar la competència lingüística.
- Foment de les activitats comunitàries.
- Instauració de pràctiques externes.

Malgrat que les dades encara no són prou representatives, permeten intuir la poca mobilitat geogràfica de les noves promocions. Pensem que és per la crisi i la manca de diners per invertir en formació fora de la nostra comunitat autònoma (especialment des de que es varen cancel·lar les beques per ampliar estudis que atorgava anualment l'Institut d'Innovació Empresarial de les Illes Balears / IDI), però també al desenvolupament de les TIC i a l'àmplia oferta especialitzada disponible en línia que, tal vegada, no fa necessari desplaçar-se.

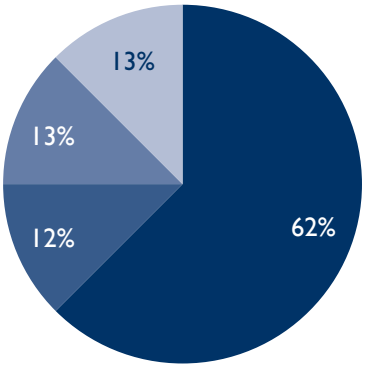
Gràfic 3: : Inserció professional al primer any de presentar el projecte finals d'estudis (per àrea geogràfica)





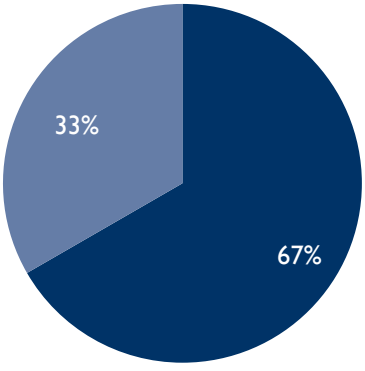
Disseny de Moda

CAIB
no contesta



Disseny d'Interiors

CAIB
Catalunya
Madrid
no contesta



Disseny de Producte

CAIB
no contesta

Font: Elaboració pròpia amb dades de l'EASDIB

Pel que fa a les primers promocions de titulats LOE, si bé la seva mobilitat geogràfica és més limitada que la dels companys de la promoció LOGSE, la inserció professional d'aquest col·lectiu al primer any de presentar el projecte final d'estudis és més elevada, entre un 17%-38% (producte, interiors) fins un 43%-60% (gràfic, moda). També és més elevat el percentatge de titulats LOE de determinades especialitats, com, per exemple, de disseny gràfic (17%), que opten per l'autoocupació, malgrat que el percentatge de les altres especialitats es manté estable, entre el 10% (moda) i el 13% (interiors).

Quadre 6. Inserció professional al primer any de presentar el projecte final d'estudis (per activitat desenvolupada)

	Disseny gràfic	Disseny d'interiors	Disseny de moda	Disseny de producte
Atur	8,70%	25,00%	20,00%	16,67%
Estudis relacionats amb el disseny	4,35%	25,00%	10,00%	16,67%
Estudis relacionats amb el disseny i treball no relacionat amb el disseny	0,00%	0,00%	0,00%	16,67%
Treball no relacionat amb el disseny	17,39%	0,00%	10,00%	0,00%
Treball relacionat amb el disseny	8,70%	25,00%	20,00%	16,67%
Treball relacionat amb el disseny (pràctiques externes)	13,04%	0,00%	0,00%	0,00%
A temps parcial	4,35%	0,00%	30,00%	0,00%
Autoocupació relacionada amb el disseny	17,39%	12,50%	10,00%	0,00%
No contesta	26,09%	12,50%	0,00%	33,33%
Total	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**

Font: Elaboració pròpia amb dades de l'EASDIB

4. CONCLUSIÓ

Recapitulem tota la informació proporcionada, tot recordant que els ensenyaments artístics superiors de disseny que s'imparteixen a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears no són propedèutics, sinó que tenen un clar enfocament professional, la qual cosa vol dir que els resultats de l'alumnat no tan sols es mesuren en termes de qualificacions acadèmiques, sinó també en termes d'inserció professional, que és el que hem analitzat en aquest article.

Hem reflectit en nombres el que han implicat els ensenyaments artístics superiors de disseny, LOGSE i LOE, a les illes Balears, i hem mostrat uns primers resultats perquè el lector tregui les seves pròpies conclusions.

En tot cas, l'anàlisi de les dades d'inserció professional ens permet plantejar les següents propostes de millora:

- Potenciar l'ensenyament per projectes (*project-based learning*) en totes les assignatures, no només en les assignatures de projectes/metodologia.

- Afavorir l'ús de les TIC amb la implementació d'una aula digital al centre.

- Implementar noves formes d'ensenyament, com ara l'ensenyament semipresencial i l'ensenyament a distància.

- Potenciar la mobilitat dels estudiants per estudis (30-60 ECTS) i per pràctiques externes (12 ECTS).

- Implantar un itinerari en anglès (Formació Bàsica i optatives, 72-94 ECTS).

- Fomentar el compromís social entre la comunitat educativa.

L'objectiu final és acomplir amb l'estratègia de creixement de la Unió Europea, d'acord amb l'agenda Europa 2020, i donar suport a un dels objectius específics en matèria d'educació; d'una banda, reduir la taxa d'abandonament prematur de la població entre 18 i 24 anys de fins al 15% i, d'altra banda, incrementar fins a un 40% que les persones de 30 a 34 anys completin estudis de nivell terciari.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Disposicions normatives

Comissió Europea (2010). Comunicació de la Comissió Europea de 3 de març de 2010. Europa 2020, Una estratègia per a un creixement intel·ligent, sostenible i integrador COM (2010) 2020 final. En línia: <http://eur-lex.europa.eu/> [Consulta: 31 maig 2016].

Decret 165/2003, de 12 setembre, pel qual s'estableix el currículum dels estudis superiors de disseny i es regula l'accés a aquests ensenyaments [Derogat] (BOIB núm. 134, 25-09.2003). En línia: <http://boib.caib.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Decret 43/2013, de 6 de setembre, pel qual s'estableix a les Illes Balears el pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors conduents al títol superior de disseny de les especialitats de disseny gràfic, disseny d'interiors, disseny de moda i disseny de producte i se'n regula l'avaluació (BOIB núm. 125, 10 setembre 2013). En línia: <http://boib.caib.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre de 1990, d'ordenació general del sistema educatiu [Derogada] (BOE núm. 238, 04-10-1990). En línia: <http://www.boe.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 106, 04-05-2006). En línia: <http://www.boe.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (BOE núm. 10-12-2013). En línia: <http://www.boe.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Reial decret 1027/2011, de 15 de juliol, pel qual s'estableix el Marc espanyol de qualificacions per a l'educació superior (BOE núm. 185, 03-08-2011). En línia: <http://www.boe.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Reial decret 1496/1999, de 24 de setembre, pel qual s'estableixen els estudis superiors de Disseny, la prova d'accés i els aspectes bàsics del currículum dels esmentats estudis [Derogat] (BOE núm. 239, 06-10.1999). En línia: <http://www.boe.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Reial decret 1614/2009, de 26 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments artístics superiors regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 259, 27-10-2009). En línia: <http://www.boe.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Reial decret 1618/2011, de 14 de novembre, sobre reconeixement d'estudis en l'àmbit de l'educació superior (BOE núm. 302, 16-12-2011). En línia: <http://www.boe.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Reial decret 22/2015, de 23 de gener, pel qual s'estableixen els requisits d'expedició del Suplement Europeu als títols regulats en el 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficiales i es modifica el Reial decret 1027/2011, de 15 de juliol, pel qual s'estableix el Marc espanyol de qualificacions per a l'educació superior (BOE núm. 33, 07-02-2015).

En línia: <http://www.boe.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Reial decret 303/2010, de 15 de març, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres que imparteixen ensenyaments artístics regulats a la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (BOE núm. 86, 09-04-2010). En línia: <http://www.boe.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Reial decret 633/2010, de 14 de maig, pel qual es regula el contingut bàsic dels ensenyaments artístics superiors de grau de disseny establertes a la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 137, 05-06-2010). En línia: <http://www.boe.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Reial decret 96/2014, de 14 de febrer, pel qual es modifiquen els reials decrets 1027/2011, de 15 de juliol, pel qual s'estableix el Marc espanyol de qualificacions per a l'educació superior (MECES), i 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficiales (BOE núm. 55, 05-03-2014). En línia: <http://www.boe.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Resolució del director general d'Universitats, Recerca i Transferència del Coneixement de dia 11 de març de 2014 per la qual s'aproven les instruccions per regular a les Illes Balears les pràctiques acadèmiques externes dels alumnes dels ensenyaments artístics superiors (BOIB núm. 37, 18-03-2014). En línia: <http://boib.caib.es> [Consulta: 31 maig 2016].

Referències

Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears. http://www.escoladisseny.com.

Mestre, I.; Abando, M.; Alcover, A.; Estivill, C.; Prieto, M. (2005). Los estudios superiores de diseño en la convergencia europea. A: *Congreso Internacional Virtual de Educación 2005*. Palma: CiberEduca.com.

Mestre, I.; Prieto, M. (2008). Los estudios superiores de diseño en el marco del EEES. A: *Congrés Internacional Virtual d'Educació 2008*. Palma: Escola de Formació en Mitjans Didàctics / Stei-i Intersindical.

Mestre, I.; Rovira, M. P. (2009). La enseñanza pública del diseño en España. A: *Congrés Internacional Virtual d'Educació 2009*. Palma: Escola de Formació en Mitjans Didàctics / Stei-i Intersindical.

Mestre, I.; Rovira, M. P. (2010). El Título de Grado en Diseño. Nuevos retos para el siglo XXI. A: *Congrés Internacional Virtual d'Educació 2010*. Palma: Escola de Formació en Mitjans Didàctics.

Mestre, I. (2010). Los estudios superiores de diseño en el espacio europeo de educación superior. A: López, J. (dir.) *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 51-70. Madrid, Ministerio de Educación del Gobierno de España.

Michavila, F.; Martínez, J. M.; Martín-González, M.; García-Peñalvo, F. J.; Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados)*. Madrid:

Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios. En línia: <https://oeeu.org/wp-content/uploads/2016/02/INFORME_OEEU_2015.pdf> [Consulta: 31 maig 2016].

Títol de Tècnic Superior en arts Plàstiques i Disseny (ensenyaments artístics professionals). En línia: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas/ensenanzas-artisticas/artes-plasticas-diseno/ensenanzas-profesionales/grado-superior.html> [Consulta: 31 maig 2016].

Títol Superior de Disseny (ensenyaments artístics superiors). En línia: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas/ensenanzas-artisticas/artes-plasticas-diseno/educacion-superior/titulo-superior/titulo-superior-diseno.html> [Consulta: 31 maig 2016].

Títol de Màster en Ensenyaments Artístics (ensenyaments artístics superiors). En línia: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/ensenanzas/ensenanzas-artisticas/artes-plasticas-diseno/educacion-superior/master.html> [Consulta: 31 maig 2016].

Títols de Grau/Màster Universitaris. En línia: <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple.action> [Consulta: 31 maig 2016].

El sistema universitari de les Illes Balears

Lluís Ballester

Andrés Nadal

RESUM

Aquest treball pretén fer una presentació resumida, basada en dades fiables, de la situació de la universitat a les Illes Balears. Es descriuen les principals característiques i tendències pel que fa a la Universitat de les Illes Balears, així com dels altres centres que ofereixen estudis superiors a les Illes Balears (CSAG-Comillas, UOC i UNED). En cada un dels capítols, es fa una anàlisi de dades, incloent-hi una interpretació que pot servir de conclusió provisional. Els capítols principals tracten sobre l'estructura de l'oferta d'estudis, l'alumnat, el professorat, el PAS, les característiques reconegudes de la productivitat científica i l'evolució pressupostària.

RESUMEN

Este trabajo pretende hacer una presentación resumida, basada en datos fiables, de la situación de la universidad en las Islas Baleares. Se describen las principales características y tendencias, en cuanto a la Universidad de las Islas Baleares, así como las de otros centros que ofrecen estudios superiores en las Islas Baleares (CSAG-Comillas, UOC y UNED). En cada uno de los capítulos, se hace un análisis de datos, incluyendo una interpretación que puede servir de conclusión provisional. Los capítulos principales tratan sobre la estructura de la oferta de estudios, el alumnado, el profesorado, el PAS, las características reconocidas de la productividad científica y la evolución presupuestaria.

1. INTRODUCCIÓ

Com cada any, les seccions inicials d'aquest informe se centren en la realitat de la Universitat de les Illes Balears (UIB), la seva singularitat a les Illes com a universitat pública presencial i la seva importància relativa justifiquen aquesta decisió. La UIB és una institució pública que presta el servei d'educació superior mitjançant la docència, l'estudi i la investigació. Són moltes les evidències que demostren que la UIB està situada en llocs capdavanters entre les universitats espanyoles en qualitat docent i de productivitat en recerca.

La UIB abraça múltiples camps del coneixement en la docència que presenta als estudiants que s'incorporen al campus. 32 graus i 4 dobles titulacions s'ofereixen a les facultats de la UIB, concentrades al campus de la carretera de Valldemossa, tot i que el grau en Medicina es localitzarà a l'Hospital Universitari de Son Espases.

Per unificar els diferents indicadors farem servir les dades proporcionades per la UIB i distribuïdes a la seva web sobre Dades i Indicadors.[1]

2. L'OFERTA D'ESTUDIS DE LA UIB

Les titulacions es poden agrupar en sis branques científiques, d'acord amb la normativa vigent, però diferenciant els estudis de Ciències de l'Educació per tal de poder precisar més les dades.

[1] Es poden consultar a: <http://www.uib.es/lauib/Dades-i-xifres/>.

Les sis branques resultants, considerant els títols de grau de l'Espai Europeu d'Estudis Superiors (EEES), són:

1. Arts i Humanitats. 6 titulacions de grau: (1) Estudis anglesos, (2) Filosofia, (3) Història, (4) Història de l'Art, (5) Llengua i literatura catalanes, (6) Llengua i literatura espanyoles. A més, hi ha 4 màsters i 2 doctorats.

2. Ciències. 4 titulacions: (1) Biologia, (2) Bioquímica, (3) Física i (4) Química. També hi ha 9 màsters i 7 doctorats.

3. Ciències de la Salut. Inclou 4 titulacions: (1) Fisioteràpia, (2) Infermeria, (3) Medicina i (4) Psicologia. També hi ha 4 màsters i 5 doctorats.

4. Ciències socials i jurídiques. 8 titulacions: (1) Administració d'Empreses, (2) Dret, (3) Economia, (4) Geografia, (5) Protocol i organització d'esdeveniments (Centre Universitari Felipe Moreno), (6) Relacions Laborals, (7) Treball Social i (8) Turisme. També s'ofereixen 3 dobles titulacions: Administració d'Empreses i Dret, Administració d'Empreses i Turisme, Economia i Turisme. A més, hi ha 9 màsters i 6 doctorats.

5. Ciències de l'Educació. 4 titulacions: (1) Educació Infantil, (2) Educació Primària, (3) Educació Social, (4) Pedagogia. També hi ha 5 màsters i 2 doctorats.

6. Enginyeria i arquitectura. 6 titulacions: (1) Edificació, (2) Enginyeria Agroalimentària i del Medi Rural, (3) Enginyeria Telemàtica, (4) Enginyeria Electrònica, (5) Enginyeria Informàtica, (6) Matemàtiques. També s'ofereix 1 doble titulació: Matemàtiques i Enginyeria Telemàtica. A més, hi ha 4 màsters i 2 doctorats.

El panorama interdisciplinari de la UIB és una de les característiques més notables de la universitat i un dels actius més potents. La docència està estretament lligada amb la recerca, per la qual cosa es pot ben afirmar que una diversitat tan notable en els graus afavoreix una investigació potent, tant en els aspectes relacionats amb els coneixements més innovadors com en la incidència que té la recerca en el territori i en el progrés econòmic i social. La UIB presenta estudis d'una llarga trajectòria, juntament amb aportacions relativament més recents, com ara Arquitectura, Filologia anglesa o Medicina. En el darrer període (2013-2016) s'han afegit dues titulacions: Protocol i organització d'esdeveniments (Centre Universitari Felipe Moreno) i Medicina. Aquesta darrera titulació ha implicat un important debat acadèmic, social i polític que aquí no es pot presentar.

Quadre 1. Estudis oferits per la UIB

Curs acadèmic	2012-13	2015-16
Nombre d'estudis de primer i segon cicle extingits i en procés d'extinció	37	37
Nombre de títols adaptats a l'EEES		
1. Grau	30	32
1.1. Arts i Humanitats	6	6

continua

Curs acadèmic	2012-13	2015-16
1.2. Ciències	4	4
1.3. Ciències de la Salut	3	4
1.4. Ciències Socials i Jurídiques	7	8
1.5. Ciències de l'Educació	4	4
1.6. Enginyeria i Arquitectura	6	6
2. Màster	32	35
3. Doctorat	28	24

Font: Indicadors pressupost UIB i la UIB en xifres.

Elaboració pròpia.

Després dels graus, el futur immediat dels titulats universitaris passa pels màsters i els postgraus, amb una àmplia oferta que també inclou, com a màxim nivell formatiu, els estudis de doctorat. Hi ha branques amb una major inversió en recerca, com la de Ciències, amb 4 graus, 9 màsters i 7 doctorats; mentre que altres branques centren bona part dels seus recursos en la docència, com la d'Arts i Humanitats, amb 6 graus, 4 màsters i 2 doctorats.

3. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ENTRE 2009-10 I 2015-16

Segons les dades disponibles, les proporcionades pel Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA) i les dades de les taules d'indicadors de referència del pressupost de la UIB, es pot considerar que la UIB en els darrers 15 anys ha incrementat les seves dimensions de forma significativa, pel que fa a l'alumnat. S'ha passat d'11.765 alumnes, el curs 2003-04, a 13.670, el curs 2015-16, és a dir, un increment d'un 16,2%, amb variacions considerables en els darrers anys. El període amb major nombre d'alumnes és el que inclou els cursos del moment de major intensitat de la crisi econòmica i social (2011 a 2013), reduint moderadament el nombre d'alumnat matriculat els cursos posteriors. Probablement, la reducció de l'alumnat matriculat es relacioni amb el cost de les matrícules i la necessitat de trobar feina per a una part apreciable del potencial alumnat universitari.

Quadre 2. Evolució de la totalitat de l'alumnat matriculat a la UIB

Curs acadèmic	2003-04	2008-09	2012-13	2015-16
Nombre d'alumnes	11.765	12.623	14.391	13.670
% (2003-04 base 100)	100,00%	107,29%	122,32%	116,2%
% variacions 2009-2013			114,01%	
% variacions 2013-2016				95,0%

Font: Indicadors pressupost UIB. Dades de 20 de juny de 2016.

Elaboració pròpia.

La taxa bruta d'universitaris, calculada com a universitaris matriculats a la UIB per cada 100 joves entre 18 i 24 anys, ha augmentat significativament des de l'inici de la crisi el 2008, com es pot comprovar al quadre 3, passant d'un 13,10% a un 17,36%. En els darrers anys (2012-2016) pràcticament s'ha mantingut la taxa. Com és evident, no es consideren tots els joves universitaris matriculats en universitats a distància o que han sortit de les Illes Balears per seguir les seves carreres.

Quadre 3. Evolució de la taxa d'universitaris matriculats a la UIB

Curs acadèmic	2003-04	2008-09	2012-13	2015-16
Nombre d'alumnes	11.765	12.623	14.391	13.670
Joves entre 18 i 24 anys	88.257	96.372	81.179	78.736
% universitaris per cada 100 joves	13,33	13,10	17,73	17,36

Font: Dades IBESTAT i Indicadors pressupost UIB. Dades de 20 de juny de 2016.

Elaboració pròpia.

La taxa neta d'escolarització en educació universitària per al grup d'edat 18-24 anys és una correcció de la taxa anterior, es calcula com a nombre d'estudiants de 18-24 anys en ensenyaments de 1r i 2n cicle i grau (estudis en procés d'extinció i graus de l'EEES), en relació amb la població de 18-24 anys, és a dir, només es considera l'alumnat de 18 a 24 anys. Segons les dades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2016, 6), la taxa per a l'any acadèmic 2014-15 a les Illes Balears era d'11,7%, la més baixa de totes les comunitats de l'Estat. La taxa neta per al conjunt de l'Estat, el mateix any acadèmic, era un 31,1%, seguint el procés d'increment del darrer període. Comunitats com Madrid (46,8%), Castella i Lleó (37,8%) o el País Basc (36,1%) lideraven aquest rànquing, mentre que entre les comunitats amb menys universitaris eren, a més de la nostra comunitat, Castella-la Manxa (12,8%), la Rioja (16,2%) i Canàries (18,9%). És a dir, encara hi ha un important creixement potencial d'alumnat universitari per arribar als mínims raonables per a una comunitat suposadament rica. Moltes vegades, s'ha parlat de les característiques del mercat de treball de les Illes Balears, però segurament hi ha altres factors que caldria estudiar a fons. Les baixes taxes netes, les més baixes de l'Estat, s'han mantingut al llarg de tot el període, des de 2003-04 a 2014-15 (darrer any amb dades oficials), sense excepció.

En el curs 2013-2014, el darrer amb dades oficials per al conjunt de l'Estat, els estudiants de grau aconsegueixen resultats molt bons, comparats amb els estatals (MECD, 2016, 33):

- un rendiment mitjà (relació entre crèdits aprovats i matriculats) del 77,4%, similar a la taxa de rendiment a l'Estat, del 77,2%;
- una taxa d'èxit (relació entre crèdits aprovats i presentats) del 85,8%, la taxa d'èxit a l'Estat és del 87,4%;
- i una taxa d'avaluació (relació entre crèdits presentats i matriculats) del 90,3%, la taxa d'avaluació a l'Estat és del 88,3%.

Els estudiants de màster aconsegueixen resultats comparables a les dades de l'Estat (MECD, 2016, 161):

- un rendiment mitjà (relació entre crèdits aprovats i matriculats) del 87,4%, mentre que la taxa de rendiment a l'Estat és del 89,3%;

- una taxa d'èxit (relació entre crèdits aprovats i presentats) del 99,0%, la taxa d'èxit a l'Estat és del 98,5%;

- i una taxa d'avaluació (relació entre crèdits presentats i matriculats) del 88,3%, la taxa d'avaluació a l'Estat és del 90,7%.

Les taxes dels màsters han millorat clarament en els darrers cursos, ja que el 2013-14 eren les més baixes de tot l'Estat i ara es troben a prop de les mitjanes estatals. En qualsevol cas, aprovar les assignatures (taxa d'èxit) no es pot interpretar com un indicador de millora dels resultats sense altres consideracions. Cal estudiar altres resultats, com la inserció en el mercat de treball, la productivitat científica i sociocultural dels graduats, la transferència de coneixements a la societat balear i altres factors, per poder parlar d'una millora de la formació.

Per tal de completar l'anàlisi, es poden considerar dos indicadors molt significatius, els relatius a l'abandonament dels estudis universitaris i els d'inserció en el mercat de treball. Les dades sobre el canvi d'estudis i abandonament s'han d'estudiar per a cohorts completes, és a dir, incloent els estudiants matriculats en un curs de referència al llarg de tot el període teòricament necessari per completar els estudis. Considerant la cohort de nou ingrés de 2009-2010 (MECD, 2016, 35), a la UIB presenten un percentatge de canvi d'estudis al llarg del període del 14,3%, mentre al conjunt d'universitats presencials de l'Estat aquest percentatge és de l'11,2%. És a dir, s'observa un major nivell de mobilitat entre estudis a la UIB. Un dels motius és la limitada oferta en algunes carreres, com Infermeria o Educació Infantil, la qual cosa motiva que s'iniciïn els estudis universitaris a altres titulacions. Un altre motiu és la frustració de l'expectativa prèvia a l'inici de la carrera, sigui per l'estil de la docència, el nivell d'exigència o la rigidesa dels horaris. L'estabilitat als estudis és un indicador de qualitat que, pel que fa a la UIB, encara ha de millorar.

Quant a l'indicador sobre abandonament dels estudis, per a la mateixa cohort 2009-2010, a la UIB el percentatge al llarg del període és del 31,6%, mentre que al conjunt d'universitats presencials de l'Estat aquest percentatge és de 24,0%, és a dir, hi ha una diferència de 7,6 punts percentuals. La diferència s'explica per les característiques del mercat de treball, amb una demanda de feina no qualificada molt més elevada que a la majoria de comunitats de l'Estat. Les dades són molt negatives i hauria de ser un objectiu de la UIB, de tot el professorat i dels responsables acadèmics de la universitat, reduir-les almenys fins als nivells mitjans de l'Estat. La flexibilització d'horaris, la reducció dels crèdits mínims de manteniment, l'increment de les beques i altres mesures podrien ajudar a assolir aquest objectiu.

El mercat de treball de les Illes Balears genera greus problemes socials, per l'estacionalitat, la baixa qualificació i la inestabilitat de l'ocupació, però ofereix altres possibilitats als titulats universitaris, aconseguint bons nivells d'inserció, encara que moltes vegades de manera precària. Al final de 2015 es varen distribuir els resultats de l'enquesta d'inserció laboral de titulats universitaris,

amb dades de 2014 (INE 2015), oferint bons resultats per als titulats de les Illes Balears. Els universitaris de Balears són els segons de l'Estat que troben abans una ocupació, només superats pels catalans. Segons aquest estudi, el 81,1% dels estudiants que varen acabar la carrera l'any 2010 tenien feina quatre anys més tard, mentre que a Catalunya aquest percentatge arriba al 82,8%. La mitjana estatal és del 75,6%. Cal considerar també que a les Illes Balears es disposa del percentatge més elevat de titulats universitaris que treballen a la pròpia comunitat (91,2%), mentre que a moltes comunitats aquest percentatge no arriba ni al 70% (Navarra, 47,7%; Castella i Lleó, 48,8%; la Rioja, 53,7%; Cantàbria, 62,3%; Castella-la Manxa, 62,8%; Múrcia, 68,7%; Astúries, 69,8% i Aragó, 69,8%). La possibilitat de disposar d'una universitat generalista, amb una àmplia oferta d'estudis com la UIB, els elevats costos dels estudis a altres comunitats i les característiques del mercat de treball, expliquen aquestes dades.

Les carreres de salut (Infermeria i Fisioteràpia) i enginyeries, en què les taxes d'ocupació superen el 90%, són les que tenen uns resultats d'inserció més alts. També són molt significatius els percentatges d'ocupació de les carreres de Ciències de l'Educació i Administració d'Empreses, per sobre del 85%.

4. EL PROFESSORAT

S'ha passat de 1.150 membres del personal docent i investigador (PDI), el 2007-08, a 1.301 el 2015-16. És a dir, en termes generals, es pot dir que en els darrers anys s'ha incrementat la dotació de personal docent i investigador. Comparant amb l'inici del període considerat, l'any acadèmic 2003-04, el canvi és molt considerable, ja que aquell curs es disposava de 768 PDI, és a dir, el professorat ha augmentat en 12 anys un 69,40%. Tot i aquestes dades, s'han de fer moltes precisions.

Un tema inicial és el referit a l'estructura per categories del PDI. Si es diferencia entre personal funcionarial numerari i personal temporal i contractat (quadres 4 i 5), entre 2007-08 i 2015-16, s'observa que s'ha passat d'un 42,87% de PDI numerari a un 35,36%, però ha millorat el reconeixement i la situació d'aquest personal; s'han reduït considerablement els catedràtics i titulars d'escoles universitàries. En qualsevol cas, les possibilitats que es creïn noves places de funcionaris docents o investigadors ha quedat quasi aturada en aquests anys.

Els quatre tipus bàsics (catedràtics d'universitat, titulars d'universitat, catedràtics d'escola universitària, titulars d'escola universitària) s'han anat transformant en el sentit de major estabilitat i reconeixement acadèmic; les dues primeres categories (CU i TU) han passat de representar el 25,74% de tot el PDI el 2007-08 a representar el 31,36% el 2015-16. Per aquest motiu, es pot dir que, en una perspectiva de 12 anys, s'ha transformat la plantilla de funcionaris de la UIB de manera positiva, tot i la presència de temes encara molt millorables, com l'estancament dels darrers cinc cursos o l'increment del nombre de professorat associat. Pel que fa a aquesta darrera qüestió, s'ha passat de 533 associats (46,35%) el 2007-08 a 599 (46,04%) el 2015-16.

Quadre 4. PDI numerari de la UIB per categories

RESUM EVOLUCIÓ 2003-04 / 2015-16	CU	TU	CEU	TEU	Total
Curs 2003-2004	94	221	43	214	572
% (1)	12,24%	28,78%	5,60%	27,86%	74,48%
	CU	TU	CEU	TEU	Total
Curs 2007-2008	90	206	33	164	493
% (1)	7,83%	17,91%	2,87%	14,26%	42,87%
	CU	TU	CEU	TEU	Total
Curs 2015-2016	119	289	5	47	460
% (1)	9,15%	22,21%	0,38%	3,61%	35,36%
	CU	TU	CEU	TEU	Total
Diferència entre 2003-04 i 2015-16	25	68	-38	-167	-112
% 2003-04 base 100	95,74%	93,21%	76,74%	76,64%	86,19%
	CU	TU	CEU	TEU	Total
Diferència entre 2007-08 i 2015-16	29	83	-28	-117	-33
% 2007-08 base 100	132,22%	140,29%	15,15%	28,66%	93,31%

NOTA 1. Els percentatges es calculen respecte del total de PDI numerari o no (768 el 2003-04; 1.150 el 2007-08 i 1.301 el 2015-16).
Font: Servei de Recursos Humans de la UIB i Memòria pressuposts 2004, 2009 i 2016.

Elaboració pròpia.

Quadre 5. PDI contractat de la UIB per categories

RESUM EVOLUCIÓ 2003-04 / 2015-16	Ajudant, Col·l.,Con(1)	ASSO (2)	ALTRES (3)	Total	TOTAL núm. i cont.
Curs 2003-2004	38	155	3	196	768
% **(4)**	4,95%	20,18%	0,39%	25,52%	100,00%
	Ajudant, Col·l.,Con(1)	ASSO (2)	ALTRES (3)	Total	TOTAL núm. i cont.
Curs 2007-2008	117	533	7	657	1.150
% **(4)**	10,17%	46,35%	0,61%	57,13%	100,00%
	Ajudant, Col·l.,Con(1)	ASSO (2)	ALTRES (3)	Total	TOTAL núm. i cont.
Curs 2015-2016	218	599	24	841	1.301
% **(4)**	16,76%	46,04%	1,84%	64,64%	100,00%
	Ajudant, Col·l.,Con(1)	ASSO (2)	ALTRES (3)	Total	TOTAL núm. i cont.
Diferència entre 2003-04 i 2015-16	180	444	21	645	382
% 2003-04 base 100	307,89%	343,87%	233,33%	335,20%	149,74%
	Ajudant, Col·l.,Con(1)	ASSO (2)	ALTRES (3)	Total	TOTAL
Diferència entre 2007-08 i 2015-16	101	66	17	184	151
% 2007-08 base 100	132,22%	140,29%	15,15%	28,66%	93,31%

NOTA 1. Inclou professorat col·laborador, contractat doctor, ajudant i ajudant doctor.
NOTA 2. Inclou associats entre 1 i 6 hores.
NOTA 3. Inclou professorat visitant, associat, estrangers i emèrits.
NOTA 4. Els percentatges es calculen respecte del total de PDI numerari o no (768 el 2003-04; 1.150 el 2007-08 i 1.301 el 2015-16).
Font: Servei de Recursos Humans de la UIB i Memòria pressuposts 2004, 2009 i 2016.
Elaboració pròpia.

Un dels greus problemes dels darrers 12 anys, i que encara resta pendent, és el de la gran importància de les situacions d'inestabilitat (quadre 5). El conjunt del personal contractat representa un 64,64%, però no tothom es troba en la mateixa situació. De fet, part del personal no permanent i contractat, en especial els contractats doctors (125 persones), gaudeixen d'un estatus més normalitzat que la resta del personal contractat. En qualsevol cas, els associats encara representen una part massa important del PDI, com hem dit abans, amb un 46,04% del total de PDI de la UIB. Aquest personal és imprescindible, per tal de millorar la connexió de la universitat amb el mercat de treball i la realitat sociocultural de les Illes Balears, però les seves dimensions fan que es vegi afectada la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge, en especial per la poca dedicació acadèmica que desenvolupa aquest personal, ja que més d'un 60% del professorat associat disposa de contractes de 3 hores o manco.

La reorganització dels estudis, així com la diversificació de grups (desdoblament a les assignatures amb més alumnes), ha significat un increment de la càrrega docent (vegeu el quadre 6), que ha passat d'un total de 15.420 crèdits, el 2003-04, a 16.737 el 2015-16; és a dir, ha augmentat un 8,54% la càrrega real. Si la comparació es fa entre 2012-13 i 2015-16, l'increment de la càrrega real és d'un 6,37%. És a dir, sigui com sigui la comparació, s'ha produït un apreciable increment de la càrrega docent.

Quadre 6. Càrrega docent del professorat de la UIB

Curs acadèmic	2003-04	2008-09	2012-13	2015-16
Càrrega docent en crèdits	15.420	15.077	15.734	16.737
% (2003-04 base 100)	100,00%	97,78%	102,04%	108,54%
% (2007-08 base 100)		100,00%	104,36%	111,01%
% (2012-13 base 100)			100,00%	106,37%

Font: Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia.

Si es considera que cada crèdit representa 25 hores de dedicació docent, es pot calcular el nombre d'hores total de dedicació docent en 418.425 al llarg del curs acadèmic 2015-16. La mitjana per professor és de 321,6 hores. Com sabem, les dedicacions són molt diferents, per aquest motiu es calcula un indicador denominat «professorat equivalent a temps complet» (vegeu el quadre 7).

Tal com s'explica a la Memòria del pressupost de la UIB (UIB, 2015), el professorat a temps complet es calcula comptant com a 1 cadascun dels professors amb dedicació completa. La dedicació dels professors associats s'ha calculat de la manera següent: 6 hores: 75% d'una dedicació a temps complet; 4 hores: 50%; 3 hores: 37,5%, i la resta en la mateixa proporció d'acord amb el nombre d'hores del contracte. La metodologia aplicada és la mateixa que utilitzen les universitats del Grup 9 (comunitats autònomes amb una sola universitat).

Les dades d'aquest indicador mostren que la dotació actual de professorat és equivalent a 928 professors a temps complet. L'increment de la dotació, ajustada a les dedicacions, és un 19,43% en relació amb la dotació de 2003-04. En qualsevol cas, es pot observar com

entre 2007 i 2013 s'ha estancat l'increment de dotacions, sense cap increment. El nombre de professorat equivalent a temps complet s'ha recuperat moderadament en els darrers dos cursos (increment d'un 3,92% entre 2013 i 2016).

Quadre 7. Professorat a temps complet

Curs acadèmic	2003-04	2008-09	2012-13	2015-16
Professorat equivalent a temps complet	777	886	893	928
% (2003-04 base 100)	100,00%	114,03%	114,93%	119,43%
% (2007-08 base 100)		100,00%	100,79%	104,74%
% (2012-13 base 100)			100,00%	103,92%

Font: Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia.

Per acabar la interpretació de les dotacions i les possibilitats reals per desenvolupar la feina acadèmica amb qualitat, s'ha calculat l'indicador que relaciona les dotacions de professorat (professorat equivalent a temps complet) amb el nombre d'alumnes (vegeu el quadre 8). Aquesta ràtio mostra una sorprenent coincidència entre 2003-04 i 2012-13, amb 15,14 alumnes per professor equivalent a temps complet el primer any i 15,20 alumnes per professor el 2012-13. Entre 2003-04 i 2007-08 la ràtio es va reduir considerablement, però entre 2007-08 i 2012-13 va tornar a augmentar. S'observa una millora en els darrers anys (entre 2012-13 i 2015-16), que permet començar a recuperar la pèrdua de professorat d'anys anteriors, encara que sigui amb professorat contractat amb dedicacions reduïdes.

Quadre 8. Ràtio alumnat/professorat

Curs acadèmic	2003-04	2008-09	2012-13	2015-16
Ràtio alumnat/professorat	15,14	13,91	15,20	14,73
% (2003-04 base 100)	100,00%	91,88%	100,40%	97,29%
% (2007-08 base 100)		100,00%	109,27%	105,90%
% (2012-13 base 100)			100,00%	96,91%

Font: Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia.

5. EL PERSONAL D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS

Un dels components fonamentals per mantenir els processos desenvolupats a la UIB és el personal d'administració i serveis (PAS) (vegeu el quadre 9). Aquest personal, amb una elevada heterogeneïtat, inclou des dels màxims responsables de l'organització fins al personal d'administració de tots els nivells. També hi ha una gran heterogeneïtat de situacions contractuals, des de funcionaris de carrera, funcionaris interins, personal contractat de diversos tipus, laborals fixos de conveni, fins a laborals contractats.

Pel que fa al PAS, es pot parlar de dues etapes diferenciades, una primera etapa de fort creixement, entre 2003-04 i 2007-08, amb un increment d'un 23,97%, i una segona etapa de 2007-08 a 2012-13 amb una reducció d'un 2,95%. Aquesta reducció s'ha aturat en els darrers anys, entre 2012-13 i 2015-16 s'observa un augment d'un 1,14%, seguint una lògica paral·lela a la de les dotacions de professorat.

Quadre 9. Personal d'administració i serveis

Curs acadèmic	2003-04	2008-09	2012-13	2015-16
TOTAL de PAS (1)	438	543	527	533
% (2003-04 base 100)	100,00%	123,97%	120,32%	121,69%
% (2007-08 base 100)		100,00%	97,05%	98,16%
% (2012-13 base 100)			100,00%	101,14%

NOTA 1. Té en compte la totalitat del PAS, és a dir: funcionaris de carrera, funcionaris interins, funcionaris contractats, laborals fixos de conveni, laborals interins de conveni i laborals contractats.

Tal com es pot comprovar al quadre 10, la ràtio que relaciona el professorat equivalent a temps complet amb el PAS observa una moderada reducció entre 2003-04 (1,77 professors per cada PAS) i 2012-13 (1,69 professors per cada PAS), per tornar a augmentar moderadament en el darrer període (2015-16: 1,74 professors per cada PAS). La qualitat de la feina realitzada es manté, gràcies a una important política de formació i l'estabilitat de les dotacions del PAS, amb personal de llarga trajectòria en tots els llocs de feina claus.

Quadre 10. Ràtio professorat/PAS

Curs acadèmic	2003-04	2008-09	2012-13	2015-16
Ràtio professorat/PAS (1)	1,77	1,63	1,69	1,74
% (2003-04 base 100)	100,00%	92,09%	95,48%	98,31%
% (2007-08 base 100)		100,00%	103,68%	106,75%
% (2012-13 base 100)			100,00%	102,96%

NOTA 1. Té en compte la totalitat del PAS, és a dir: funcionaris de carrera, funcionaris interins, funcionaris contractats, laborals fixos de conveni, laborals interins de conveni i laborals contractats.

Font: Indicadors pressupost UIB. Elaboració pròpia.

6. PRODUCTIVITAT CIENTÍFICA

La recerca de la UIB destaca en el context estatal i l'ha fet visible internacionalment. Els indicadors de qualitat de la recerca es troben entre els millors del sistema universitari. Aquests resultats són una conseqüència de la consciència que s'ha produït a l'àmbit universitari de l'increment de la competència. Els estudis sobre la qualitat de la recerca i la resta de factors que determinen la qualitat de les universitats és avaluat per diversos rànquings (<https://www.uib.es/es/recerca/ranquings/>).

El primer que consideram és el desenvolupat sota la direcció del professor Francisco Pérez (2016) i editat per la Fundació BBVA i l'Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques (IVIE). L'U-Ranking és un projecte que aporta informació comparada sobre el sistema universitari espanyol. El projecte, ja en la seva quarta edició, fa una classificació de les universitats públiques espanyoles en funció del seu volum de resultats i productivitat, segons activitat docent, investigadora i d'innovació i de desenvolupament tecnològic. A l'estudi hi han participat 61 universitats —48 de públiques i 13 de privades—, el 95% del conjunt del sistema universitari de l'Estat. L'any passat va ser analitzat en detall a l'*Anuari de l'Educació* i les avaluacions no han canviat pràcticament, tot i que la UIB ha millorat un poc els seus resultats (Ballester, Nadal, 2015).

La Universitat de les Illes Balears se situa per damunt de la mitjana estatal, amb un índex de 108,2. L'U-Ranking ha elaborat per quart any aquesta classificació que analitza el sistema universitari estatal. Les Illes han pujat una posició respecte de l'any anterior.

Balears, representades per la UIB, té el cinquè sistema universitari més productiu de l'Estat, segons l'índex global de rendiment i volum de resultats. El sistema més productiu és el català amb un índex de rendiment del 20% per sobre de la mitjana estatal (100%); seguit de prop pel de Cantàbria (12% per sobre), la Comunitat Valenciana (11%), Navarra (10%), Balears (8%) i Comunitat de Madrid (3%). A prop de la mitjana se situen Aragó, Galícia i Andalusia, mentre que la Rioja, Extremadura, Canàries i Castella-la Manxa se separen més d'un 20% per sota de la mitjana estatal.

Quant a la innovació i el desenvolupament tecnològic, la universitat balear ocupa el dotzè lloc. Aquesta investigació conclou que les universitats públiques lideren el sistema universitari estatal. En resum, es destaca la UIB com una de les universitats més productives pel que fa a recerca (5a) i de més qualitat pel que fa a docència (5a).

Quant a altres rànquings, un dels de més prestigi és el rànquing d'institucions Scimago. Es tracta d'un entorn d'avaluació de la recerca i generador de rànquings per analitzar la producció científica d'universitats i institucions de recerca. L'elabora l'SCIMagoLab, producte de la col·laboració del CSIC i diverses universitats espanyoles. La seva informació s'extreu de la base de dades Scopus, de l'editorial Elsevier. A continuació es presenten algunes dades del període 2008-2012 pertanyents al SCIMago Institutions Ranking Global 2014 (Higher Education):

- L'indicador relatiu a publicacions d'alta qualitat (Q1) posiciona la UIB en el 3r lloc a l'Estat i el lloc 140 a la Unió Europea.

- Pel que fa a l'indicador agregat d'excel·lència posiciona la UIB en el 8è lloc a l'Estat i el lloc 271 a la Unió Europea.

7. EVOLUCIÓ DEL PRESSUPOST ENTRE 2009-10 I 2015-16

Un dels problemes de l'actual **model d'universitat és la difícil sostenibilitat amb l'actual sistema de finançament públic**, el qual s'estableix en funció de la mida de les institucions més que en funció dels resultats que obtenen. Malauradament per a la UIB, aquest és un fet que no

canviarà a curt termini: hi ha voluntat dins del sistema per incrementar els ingressos que reben les universitats, però no per redistribuir-los d'una manera més eficient. En qualsevol cas, sembla que s'ha començat a corregir una mica aquesta situació.

Pel que fa al pressupost de la UIB, vegeu els quadres 11 i següents. El 2015 s'aprovà un pressupost de 88.659.563,95 euros, és a dir, ha augmentat un 32,03% respecte al de 2004, però representa una reducció de 6,6 milions respecte del pressupost de 2010. Aquesta reducció en els darrers anys s'ha produït de forma molt important entre 2011 i 2012 i de forma més moderada el darrer any entre 2010 i 2013, amb un moderat increment entre 2013 i 2016. En aquests darrers anys, concretament entre 2015 i 2016, s'ha produït un increment que permet confirmar la recuperació pressupostària, si es manté en el propers anys. Cal tenir present que la creació dels estudis de Medicina en el proper curs 2016-17 requerirà una part d'aquest increment pressupostari.

Quadre 11. Evolució del pressupost de la UIB (2004-2016)

	Total	2004 base 100	2010 base 100	Millora entre pressuposts
Pressupost 2004	67.153.264,53	100,00		
Pressupost 2007	79.550.465,55	118,46		12.397.201,02
Pressupost 2010	95.319.345,11	141,94	100,00%	15.768.879,56
Pressupost 2013	85.314.653,79	127,04	89,50%	-10.004.691,32
Pressupost 2016	88.659.563,95	132,03	93,01%	3.344.910,16

Font: Memòries dels pressuposts de 2004-2016 de la UIB. Elaboració pròpia.

En els ingressos (vegeu el quadre 12), els preus públics representen un 18,27% (el 2009 representaven l'11,44%), mentre que el 63,85% són transferències corrents, majoritàriament provinents del Govern de les Illes Balears (el 2009 representaven un 67,90%). És a dir, s'ha produït un increment dels preus i una reducció de la importància relativa de les transferències.

Les despeses (vegeu el quadre 12) es distribueixen en un 67,77% per a personal (el 2009 representava un 66,04%, tot i incloure ara 1 milió manco), despeses en béns corrents o serveis (12,64%) i inversions reals (15,49%). Tant les despeses de personal com les despeses en béns corrents s'han reduït de forma apreciable des de 2009. Per altra banda, el capítol d'inversions també s'ha ajustat molt, en especial si el comparam amb el que representava, per exemple, els anys 2000 (29,44%) o 2001 (33,99%). En qualsevol cas, les necessitats d'inversió no s'han reduït, ja que encara falten instal·lacions molt notables (adaptació als requeriments espacials derivats del model d'ensenyament-aprenentatge de l'espai europeu, per exemple).

Quadre 12. Distribució del pressupost de la UIB per capítols, comparació 2009-2016

	INGRESSOS 2009		INGRESSOS 2016		
CAPÍTOLS INGRESSOS	(euros)	%	(euros)	%	Dif. % 09-16
3. Preus públics i altres ingressos	10.574.080,6	11,44%	16.201.869,5	18,27%	6,84%
4. Transferències corrents	62.775.821,9	67,90%	56.613.184,6	63,85%	-4,05%
5. Ingressos patrimonials	625.915,3	0,68%	230.611,5	0,26%	-0,42%

continua

	INGRESSOS 2009		INGRESSOS 2016		
CAPÍTOLS INGRESSOS	(euros)	%	(euros)	%	Dif. % 09-16
7. Transferències de capital	6.855.518,6	7,42%	7.159.561,9	8,08%	0,66%
8. Actius financers	11.620.000,0	12,57%	8.454.336,4	9,54%	-3,03%
Total pressupost d'ingressos	92.451.336,4	100,00%	88.659.564,0	100,00%	-4,10%

	DESPESES 2009		DESPESES 2016		
CAPÍTOLS DESPESES	(euros)	%	(euros)	%	Dif. % 09-16
1. Personal	61.058.200,2	66,04%	60.088.842,7	67,77%	1,73%
2. Béns corrents i de serveis	14.083.469,8	15,23%	11.207.013,7	12,64%	-2,59%
3. Despeses financeres	159.100,0	0,17%	759.597,7	0,86%	0,68%
4. Transferències corrents	900.241,0	0,97%	1.056.998,6	1,19%	0,22%
6. Inversions reals	15.561.161,6	16,83%	13.731.013,4	15,49%	-1,34%
7. Transferències de capital	431.587,3	0,47%	250.000,0	0,28%	-0,18%
9. Passius financers	257.576,6	0,28%	1.566.097,7	1,77%	1,49%
Total pressupost de despeses	92.451.336,4	100,00%	88.659.564,0	100,00%	-4,10%

Font: Pressupost de la UIB de 2009 i 2016. Elaboració pròpia.

Per tal de detallar més quin ha estat l'impacte dels canvis pressupostaris es pot estudiar l'indicador relatiu a la transferència nominativa (vegeu el quadre 13), és a dir, la subvenció pública de l'entitat tutelar per al funcionament ordinari de la universitat. S'ha passat d'una transferència nominativa de 40,32 milions d'euros en el pressupost de 2003 a 55,27 milions d'euros en el pressupost de 2016; és a dir, d'una transferència nominativa per estudiant de 3.427 euros el 2003 a 4.043 euros el 2016, un increment d'un 17,97% (vegeu el quadre 14), però que en realitat suposa una forta reducció dels nivells de la transferència nominativa per estudiant que s'havia aconseguit el 2008, amb 4.962 € per alumne. Concretament, entre el 2008 i el 2016 la reducció de la transferència nominativa per estudiant ha estat d'un 18,52%.

Quadre 13. Transferència nominativa (milions d'euros)

Curs acadèmic	2003	2008	2013	2016
Transferència nominativa	40,32	61,14	51,10	55,27
% (2003 base 100)	100,00%	151,64%	126,74%	137,08%
% (2008 base 100)		100,00%	83,58%	90,40%
% (2013 base 100)			100,00%	108,16%

Font: Pressupost de la UIB. Elaboració pròpia.

Si anteriorment s'ha mostrat la reducció pressupostària en una perspectiva temporal mitjana, si es treballa amb les dades més recents es pot observar una millora pressupostària entre 2013 i 2016. En aquest període s'ha produït un increment de la transferència nominativa per alumne d'un 13,86% (vegeu el quadre 14).

Quadre 14. Transferència nominativa per estudiant (euros)				
Curs acadèmic	2003	2008	2013	2016
Transferència nominativa per estudiant	3.427	4.962	3.551	4.043
% (2003 base 100)	100,00%	144,79%	103,62%	117,97%
% (2008 base 100)		100,00%	71,56%	81,48%
% (2013 base 100)			100,00%	113,86%

Font: Pressupost de la UIB. Elaboració pròpia.

8. CESAG-Comillas, UOC I UNED

A les Illes Balears, a més de la Universitat de les Illes Balears, es poden trobar altres universitats a les quals els alumnes poden acudir sense haver-se de desplaçar a les diferents seus fora de les Illes. Ens referim a la UNED i la UOC com a universitats a distància i al CESAG-Comillas com a universitat presencial. No s'ha d'oblidar que hi ha més oferta universitària a distància però, a diferència de la UNED i la UOC, no es poden fer els exàmens a les Illes.

8.1. CESAG-Comillas

El CESAG-Comillas és actualment la universitat privada de les Illes Balears amb una llarga història a Mallorca. Recordem que el CESAG és l'antiga Escola Normal de Mestres de Balears, que posteriorment va ser escola adscrita a la Universitat de Barcelona i més tard a la UIB. Des del 2014 el CESAG està adscrit a la Universitat Pontifícia de Comillas. A més dels estudis propis de la branca d'educació, el CESAG també ofereix estudis de la branca del periodisme i la comunicació.

En el quadre 15 es poden veure els graus que s'ofereixen al CESAG així com la quantitat d'alumnes matriculats a cada un d'aquests, distribuïts per sexe.

Quadre 15. Matriculats segons titulacions 2015-16		
Matriculats 2015-16	Totals	
	Homes	Dones
Grau en Comunicació Audiovisual	23	16
Grau en Educació Infantil	2	39
Doble grau en Educació Infantil i Educació Primària	1	35
Grau en Educació Primària	13	26
Grau en Periodisme	17	15
Doble grau en Periodisme i grau en Comunicació Audiovisual	19	33
Grau en Publicitat i Relacions Públiques	8	29
Especialista en Direcció de Comunicació i Mitjans Digitals a l'Empresa Turística	1	1
Expert Universitari en Direcció de Centres Escolars Concertats	17	25

S'ha de tenir present que actualment encara conviuen els graus iniciats en el període d'adscripció a la UIB, ja en els darrers anys o en extinció, amb graus de Comillas. A més, el CESAG ofereix dos títols propis de postgrau (vegeu quadre 15, part inferior).

A més dels estudis que es presenten, per al curs 2016-17 s'ha començat el grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. Així, el total dels alumnes matriculats al CESAG és de 320, dels quals 148 són de nou ingrés (vegeu quadre 16).

Quadre 16. Matriculats per sexe 2015-16

	Matriculats 2015-16			Nou ingrés 2015-16		
	Homes	Dones	Totals	Homes	Dones	Totals
Grau	83	193	276	25	79	104
Postgrau propi	18	26	44	18	26	44
Totals	101	219	320	43	105	148

Com es veu, aproximadament un poc més del 35% dels alumnes de graus del CESAG són de nou ingrés. També es pot veure que la distribució dels alumnes per sexe és un poc més de dues dones per cada home. De la distribució dels alumnes per edat en quatre grups d'edat (vegeu quadre 17), com era d'esperar, en el primer i segon grup quasi la totalitat dels alumnes estudien grau, mentre que en els altres grups quasi tot són alumnes de postgrau. Tal vegada, el més destacat és el nombre d'alumnes de grau entre 25 i 45 anys.

Quadre 17. Matriculats per edats

Edat	Grau	Postgrau propi
de 18 a 24 anys	247	
de 25 a 30 anys	20	
de 31 a 45 anys	14	31
de 46 a 65 anys		13

Si s'analitzen les dades sobre el tipus d'accés del seu alumnat, es veu que més del 75% dels alumnes del CESAG accedeixen per batxillerat LOE o LOGSE (vegeu quadre 18), per la qual cosa es pot concloure que el CESAG és una universitat de primera opció d'estudis.

Quadre 18. Matriculats per tipus d'accés

Tipus d'accés	Total	Percentatge
Batxillerat LOE	171	53,4%
Batxillerat LOGSE	72	22,5%
COU	3	0,9%

continua

Tipus d'accés	Total	Percentatge
No consta	56	17,5%
Tècnic esportiu de grau superior o títol equivalent	1	0,3%
Tècnic superior de formació professional o títol equivalent	17	5,3%

8.2. Universitat Oberta de Catalunya

La Universitat Oberta de Catalunya, si bé és una universitat privada, mantén acords amb diferents administracions per poder realitzar els seus exàmens a les Illes Balears. Un total de 2.203 alumnes de les Illes Balears estan matriculats actualment a la UOC.

La UOC encara ofereix estudis de títols homologats de la LRU; podeu consultar el nombre d'alumnes matriculats de les Illes Balears al quadre 19.

Quadre 19. Matriculats segons titulacions homologades LRU

Titulacions homologades LRU	Homes	Dones
2n cicle en Ciències del Treball	2	4
2n cicle en Ciències Polítiques i de l'Administració	1	1
2n cicle en Comunicació Audiovisual	2	5
2n cicle en Estudis de l'Àsia Oriental		4
2n cicle en Investigació i Tècniques de Mercat	3	1
2n cicle en Publicitat i Relacions Públiques	1	8
2n cicle en Enginyeria Informàtica	6	1
2n cicle en Psicopedagogia	2	26
Administració i Direcció d'Empreses	3	1
E.T. en Informàtica de Gestió	9	1
E.T. en Informàtica de Sistemes	1	
Filologia Catalana	1	1
Llicenciatura en Dret	4	4
Llicenciatura en Humanitats		1
Llicenciatura en Psicologia		2
Total alumnes titulacions homologades LRU	**35**	**60**

En qualsevol cas, aquest tipus d'estudis és residual. L'oferta principal de la UOC, com a la resta d'universitats de l'Estat, són els estudis de l'EEES que ofereixen un ampli conjunt d'estudis de grau (vegeu quadre 20). Bàsicament, concentren més del 50% de la seva oferta en quatre títols, els quals també disposen d'una gran demanda a la UIB i UNED: grau d'Administració i Direcció d'Empreses (14,72%), grau de Psicologia (14,58%), grau de Dret (12,44%) i grau d'Enginyeria Informàtica (10,65%). La resta de l'alumnat de grau es reparteix entre altres 16 títols.

Quadre 20. Matriculats segons titulacions de grau

Graus universitaris	Homes	Dones	TOTAL	%
Grau de Gestió i Administració Pública UOC-UB	3	7	10	0,71%
Grau en Administració i Direcció d'Empreses	103	103	206	14,72%
Grau en Ciències Socials	4		4	0,29%
Grau en Comunicació	42	55	97	6,93%
Grau en Criminologia	57	45	102	7,29%
Grau en Dret	102	72	174	12,44%
Grau en Economia	6		6	0,43%
Grau en Educació Social	14	35	49	3,50%
Grau en Enginyeria Informàtica	137	12	149	10,65%
Grau en Història, Geografia i Art (UOC-UdL)	8	8	16	1,14%
Grau en Humanitats	29	26	55	3,93%
Grau en Informació i Documentació	6	8	14	1,00%
Grau en Llengua i literatura catalanes	12	20	32	2,29%
Grau en Màrqueting i Investigació de Mercats	27	21	48	3,43%
Grau en Multimèdia	62	8	70	5,00%
Grau en Psicologia	**51**	**153**	**204**	**14,58%**
Grau en Relacions Laborals i Ocupació	**35**	**43**	**78**	**5,58%**
Grau en Tecnologies de Telecomunicació	**29**	**1**	**30**	**2,14%**
Grau en Traducció, interpretació i llengües aplicades	**4**	**11**	**15**	**1,07%**
Grau en Turisme	**15**	**25**	**40**	**2,86%**
Total graus EEES	**746**	**653**	**1.399**	**100,00%**

Com es pot comprovar amb aquestes dades, els alumnes no acudeixen només a la UOC per cursar graus que no s'imparteixen a la UIB, ja que els títols més demandats a la UOC s'ofereixen a la UIB. Malgrat això, una bona part del seu alumnat prefereix cursar els seus estudis a la UOC. El fet de ser una oferta d'educació a distància, amb la llibertat d'horaris adaptables a les necessitats de compatibilitat amb la feina, fa que sigui atractiva a un perfil determinat d'alumnat.

8.3. Universidad Nacional de Educación a Distancia

La UNED és la universitat pública que, des de 1977, ofereix estudis a distància amb la intenció de garantir la igualtat d'oportunitats a estudiants d'estudis universitaris que no haurien pogut aconseguir el seu accés a la universitat ja sigui per raons de renda, pel seu lloc de residència o per qualsevol altra dificultat. El centre de la UNED a Balears compta amb una seu central a Palma i dues subseus, una a Menorca i una a Eivissa, a causa de les peculiaritats insulars de la nostra comunitat

El centre de la UNED a Balears ofereix 27 graus, el curs d'accés a la universitat, màsters oficials, nombrosos cursos d'educació permanent i d'extensió universitària. Disposava, en el curs 2014-15, de 193 professors i 14.770 estudiants en tota l'oferta educativa universitària de la UNED a les Illes, amb un increment significatiu respecte al curs anterior dels estudiants de grau.

Es pot veure al quadre 21 el nombre d'alumnes en els diferents tipus d'estudis que imparteix per illes.

Quadre 21. Matriculats segons els diferents tipus d'estudis

Estudis	Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera	Total
Graus	3.394	279	447	4.120
Llicenciatures	103	9	23	135
Diplomatures	9	3	2	14
Enginyeries	6		2	8
Accés 25 i 45	499	27	103	629
Ensenyaments propis de postgrau	8.068	821	975	9.864
Total	**12.079**	**1.139**	**1.552**	**14.770**

Detallant aquesta oferta segons els diferents estudis (graus, llicenciatures, diplomatures, enginyeries i accés 25 i 45), segons les facultats que les imparteixen a les Illes Balears (vegeu quadre 22), es pot comprovar que també hi ha una elevada concurrència amb els mateixos estudis oferits per la UIB, així com una elevada concentració en unes poques titulacions; un 39,66% es concentren en quatre titulacions: Psicologia (16,63%), Dret (10,91%), Administració i Direcció d'Empreses (6,39%) i Estudis anglesos (5,73%).

Quadre 22. Matriculats segons titulacions

Facultat (i curs)	Total	%
Curs d'accés 25 anys	564	12,01%
Curs d'accés 45 anys	65	1,38%
Psicologia	781	16,63%
Dret	512	10,91%
ADE	300	6,39%
Estudis anglesos: llengua, literatura i cultura	269	5,73%
Turisme	228	4,86%
Geografia i Història	223	4,75%
Història de l'Art	222	4,73%
Educació Social	187	3,98%
Treball Social	183	3,90%

Facultat (i curs)	Total	%
Pedagogia	133	2,83%
Antropologia social i cultural	133	2,83%
Ciències jurídiques de les adm. públiques	121	2,58%
Literatura espanyola	112	2,39%
Ciències polítiques i de l'administració	96	2,04%
Ciències ambientals	83	1,77%
Economia	76	1,62%
Filosofia	72	1,53%
Enginyeria informàtica	53	1,13%
Sociologia	50	1,06%
Matemàtiques	40	0,85%
Enginyeria elèctrica	38	0,81%
Enginyeria mecànica	36	0,77%
Físiques	31	0,66%
Enginyeria electrònica industrial i automàtica	28	0,60%
Químiques	27	0,58%
Tecnologies de la informació i comunicació	17	0,36%
Enginyeria en tecnologia industrial	15	0,32%
Total	**4.695**	100,00%

La UNED i la UOC, com la UIB, ofereixen estudis de diversos tipus, també títols de postgrau oficials i propis, així com diverses titulacions de formació permanent destinades a un col·lectiu cada vegada més nombrós que demana a les universitats la formació necessària de postgrau, siguin professionals o persones majors que volen millorar la seva formació. Aquesta evolució incrementa la presència social de les universitats i millora la resposta a les necessitats formatives de la comunitat.

En qualsevol cas, l'única universitat de les quatre considerades (CSAG, UNED, UOC i UIB) que desenvolupa recerca sistemàticament i manté el conjunt de les instal·lacions universitàries que la recerca implica és la UIB.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester, L. i Nadal, A. (2015). Característiques i tendències de la Universitat de les Illes Balears. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2015*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya / Universitat de les Illes Balears, 208-230.

INE (2015). *Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios 2014*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

MECD (2016). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2015/2016*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pérez, F. (dir.) (2016). *Rankings ISSUE 2015. Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Madrid: Fundación BBVA / IVIE-Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

UIB (2015). *Memòria del pressupost 2016*. Palma: UIB.

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

L'absentisme crònic a l'ESO de les Illes Balears: estat de la qüestió

Bartomeu Cañellas

Pere Moyà

Belén Pascual

Lluís Vidaña

RESUM

La normativa balear considera l'absentisme escolar habitual o sense justificació en l'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO) una situació de risc socioeducatiu, i indica la necessitat que les entitats i els serveis competents hi dediquin una atenció preferent.

La crua realitat a unes determinades zones escolars i a certs centres educatius de les Illes és que hi ha un percentatge d'absentisme crònic que sobrepassa de molt el que seria desitjable, per tant, aquest és un dels reptes que el sistema educatiu balear ha d'abordar amb decisió i imaginació.

En aquest article, presentem una anàlisi de l'estat de la qüestió, i aportem idees i propostes, a partir dels estudis existents, per intentar redreçar la situació.

RESUMEN

La normativa balear considera el absentismo escolar habitual o sin justificación dentro de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) como una situación de riesgo socioeducativo e indica la necesidad que las entidades y servicios competentes les den una atención preferente.

La cruda realidad en determinadas zonas escolares y en ciertos centros educativos de las Illes Balears es la existencia de un porcentaje de absentismo crónico que sobrepasa de mucho el que sería deseable; por lo tanto, es uno de los retos del sistema educativo balear que hay que abordar con decisión e imaginación.

En este artículo, presentamos un análisis del estado de la cuestión y aportamos ideas y propuestas, a partir de los estudios existentes, para intentar reconducir la situación.

I. LA NORMATIVA REGULADORA DEL CONTROL DE L'ABSENTISME

Amb el darrer canvi de govern a les Illes Balears és significativa la Instrucció 2/2015, d'1 de setembre, del director general d'Innovació i Comunitat Educativa, per la qual es regulen les actuacions quant a la prevenció i intervenció en l'absentisme escolar al segon cicle de l'etapa de l'educació infantil i a l'educació bàsica (educació primària i secundària obligatòria) per al curs 2015-2016.

La instrucció anterior recull al preàmbul la normativa referida a l'absentisme crònic escolar. Això no obstant, volem destacar la Llei 17/2006, de 13 de novembre, integral de l'atenció i dels drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears, que manifesta que totes les persones menors d'edat tenen dret a l'educació i que, si es troben en situació d'especial risc socioeducatiu, han de rebre una atenció preferent. Aquesta llei defineix com a situació de risc social la desescolarització o l'absentisme escolar habitual o sense justificació durant el període obligatori.

Els darrers temps, la dificultat de fer efectius els protocols d'absentisme (els centres els apliquen, però no tenen efecte) és relacionada amb l'existència d'un cert blocatge que sol ser atribuït a la

manca de recursos humans i a la divergència que hi ha freqüentment a l'hora de catalogar un cas d'absentisme en funció de l'existència del «risc social» (element fonamental d'actuació per part dels serveis socials).

En aquest sentit, en les recents jornades sobre orientació educativa, organitzades per la Conselleria d'Educació i Universitat el mes de gener de 2016, el representant de l'Institut Mallorquí d'Afers Socials (IMAS) va fer referència al darrer canvi en la normativa. Segons la nova Llei 26/2015, la situació de «risc social» no és imprescindible perquè els serveis socials actuïn en matèria d'absentisme: «Per part seva, la Llei 26/2015, de 28 de juliol (BOIB núm. 180, de 29 juliol de 2015) de modificació del sistema de protecció a la infància i l'adolescència diu, a l'article 18, "Actuacions en situació de desemparament [...] g). L'absència d'escolarització o falta d'assistència reiterada i no justificada adequadament al centre educatiu i la permissivitat continuada o la inducció a l'absentisme escolar durant les etapes d'escolarització obligatòria"».

Entenem que cal aplicar el concepte d'absentisme amb una intenció preventiva i compensadora de les desigualtats, i que cal intervenir quan hom detecti una situació de vulnerabilitat i risc social. L'objectiu bàsic és fomentar l'hàbit d'assistir amb regularitat a escola des dels tres anys.

La instrucció 2/2015, segons el nombre de faltes, estableix la classificació d'absentisme següent:

- Absentisme puntual o esporàdic: fins a un 10% de les faltes no justificades al mes
- Absentisme intermitent: fins a un 25% de faltes d'assistència no justificades al mes
- Absentisme intens: entre un 25% i un 50% de faltes d'assistència no justificades al mes
- Absentisme crònic: més del 50% de faltes d'assistència no justificades al mes
- Altres situacions que cal tenir en compte des del punt de vista del control de l'absentisme: alumnat que és de viatge durant el període escolar, alumnat fill de treballadors temporers, pas de primària a secundària, alumnat d'ESO matriculat el curs anterior i no l'actual.

Si bé la instrucció recull diverses actuacions preventives, en general el que estableix és un itinerari que cal seguir en els casos d'absentisme: detecció, classificació, entrevistes, reunions, derivacions, etc. Sembla que hi manca la interacció pedagògica alumne/tutor, professor i/o accions o programes d'intervenció directa per part del centre amb aquests alumnes.

Pel que fa a la normativa d'admissió d'alumnat a les Illes Balears, si bé no parla directament d'absentisme, sí que regula els diferents aspectes d'escolarització per garantir la continuïtat de matrícula d'alumnat als centres educatius de les Illes Balears. És, per tant, una norma que pretén vincular l'alumnat als centres educatius. Ho veiem a l'article següent:

«Article 2.5., relatiu a l'oferta de places escolars. Cap alumne no serà donat de baixa i se li garantirà la continuïtat en el centre de procedència, promocioni o repeteixi curs. En aquest sentit, aquest alumnat serà matriculat a principi de curs, encara que no acudeixi expressament a formalitzar la matrícula, fins que confirmi la baixa. Solament pot ser donat de baixa quan hagi estat confirmada la petició de trasllat de l'historial acadèmic a un altre centre i la matriculació sigui efectiva en el nou centre de destinació. Excepcionalment, si s'ha perdut el contacte amb la família, i després d'haver

fet totes les actuacions previstes en aquesta Instrucció i amb el vistiplau de l'inspector del centre. L'alumne també serà donat de baixa si els pares o tutors legals han manifestat per escrit que s'ha incorporat a un sistema educatiu estranger».

2. UNA APROXIMACIÓ TEÒRICA A L'ABSENTISME ESCOLAR A LES ILLES BALEARS

El panorama escolar de les Illes Balears està condicionat per dos factors fonamentals: les taxes d'abandonament escolar elevades i les d'idoneïtat, baixes, és a dir, el nombre elevat de repeticions que hi ha, no solament a secundària, sinó també a primària (Cañellas i Portas, 2015).

Si analitzem les dades globals d'abandonament dels darrers cursos, a primera vista podem detectar una certa millora. Tot i això, les dades sobre abandonament als estudis obligatoris (recordem que la definició d'abandonament té en compte els joves que no han assolit estudis de secundària postobligatòria) fan pensar que la problemàtica requereix una atenció específica.

A grans trets, l'evolució de la matriculació en els quatre cursos d'ESO indica que:

- Els casos d'abandonament i de repetició se sumen, però quan els joves fan els setze anys, fugen del sistema educatiu.
- Entre els mesos de juny i setembre hi ha moments molt sensibles durant el trànsit entre els cursos de segon i tercer, i tercer i quart.
- Les circumstàncies dels centres públics i les dels privats són distintes.

També hi ha dades preocupants referides a l'etapa d'educació primària, com són la baixa taxa d'idoneïtat des dels primers cursos escolars: als vuit anys gairebé un 11% dels alumnes ja no fan el curs que per edat els correspon, i, en acabar l'etapa, un 12% d'alumnes promociona a l'ESO amb tres o més àrees suspeses, bàsicament llengües i Matemàtiques (àrees determinants del nivell competencial dels alumnes). Aquests dèficits indiquen, si més no, quins són els elements sobre els quals es podria incidir per prevenir i atendre casos d'absentisme i abandonament escolar.

L'absentisme sol acabar amb l'abandonament escolar i, per tant, amb la manca de qualificació i formació bàsica imprescindibles, la qual cosa contribueix a la vulnerabilitat social i a la precarietat laboral d'una part important dels joves de les Illes Balears.

Els factors associats a les situacions d'absentisme i que incideixen en el fracàs i abandonament escolar són des de condicionants socioeconòmics, polítics i culturals fins a la influència del clima familiar o escolar (García, 2007; Oliver i Pascual, 2008; Salvà, 2011; Amer, 2013).

Els estudis sobre l'absentisme s'orienten sovint a l'anàlisi individual per sobre del social, atenen les característiques dels alumnes i les seves conductes acadèmiques, i intenten definir els factors de risc associats a l'abandonament (González, 2006). Malgrat aquesta tendència, les estadístiques mostren que els alumnes amb risc social elevat tenen més possibilitats de manifestar conductes acadèmiques de risc. Atendre factors exclusivament individuals és una limitació greu i considerem

imprescindible un plantejament integral que consideri el context general i organitzatiu en què es formen els alumnes.

«Els alumnes són posats en risc quan viuen un desajust entre les seves circumstàncies i necessitats, i la capacitat o disponibilitat de l'escola per acceptar-los, acomodar-los o respondre'ls perquè rebin suport i per possibilitar-los el màxim de desenvolupament i creixement social, emocional i intel·lectual […]. Per tant, hauríem de focalitzar els esforços a augmentar la nostra capacitat de resposta professional i institucional, més que no a categoritzar i penalitzar els alumnes simplement per ser com són» (Hixson, 1993, citat per González, 2006, 6).

Així com apunta García (2007), de vegades l'absentisme és la punta de l'iceberg de problemàtiques familiars i socials, com la marginació, els maltractaments o la desestructuració familiar. El fracàs escolar també contribueix a la manca de motivació, a desvinculació, a adoptar conductes disruptives que són reforçades per la influència dels iguals, etc. Tot plegat actua com a accelerador per afavorir la via més fàcil: no assistir a classe.

Si analitzem els diferents nivells (Salvà, 2011), en l'àmbit macro se situen les característiques del sistema educatiu, l'economia, la relació entre treball i nivell educatiu, etc. A les Balears, destacaríem la gran oferta de llocs de treball que requereixen poca qualificació que ha existit fins ara, però també hi ha una qüestió de valors, el valor dels diners, de la immediatesa. A més, la relació entre educació i món del treball està molt poc regulada. Hom pot treballar d'administratiu sense tenir un cicle formatiu de grau mitjà. No tot pot ser regulat, però en altres països aquesta qüestió està molt més fixada. Això a banda, hi ha un sistema que no permet combinar treball i estudis. També hi influeix molt el nivell educatiu de la població d'un país.

En una escala mesosocial, hi incideixen la família, les amistats, la comunitat. Aquí veiem la influència que té el que fan els amics, el que valora la comunitat immediata. Una persona que viu en un entorn en el qual molts joves deixen els estudis té més probabilitats d'abandonar-los. La família és també molt important, perquè l'estructura familiar ha canviat molt, i moltes vegades els pares o tutors no saben què han de fer amb els fills ni amb l'escola.

Pel que fa al factor microsocial, hi incideixen les actituds de cadascú. Normalment, quan es parla d'aquests problemes, el professorat hi reacciona a la defensiva, com dient que tot respon a factors externs i que ells fan el que poden. Per part de determinats partits, hi ha la tendència inversa d'abocar tota la culpa en els mestres o plans educatius.

Des d'una perspectiva macro, considerem que són factors de risc els condicionaments socioestructurals, l'entorn socioeconòmic, les polítiques socials, educatives, familiars, etc. Els nivells mesosocials i microsocials abracen variables psicosocials, com són els processos biogràfics de socialització, l'entorn pròxim, l'organització dels centres educatius o les característiques individuals i familiars de l'alumnat.

L'absentisme és el resultat de la interacció de factors diversos i pot evolucionar de maneres diverses, com ara amb l'abandonament del sistema educatiu o el retorn, emprendre pràctiques predelictives

o precipitar la inserció laboral. Entre l'alumnat trobem distintes situacions de partida, trajectòries escolars o rendiments i representacions, o diverses posicions socials de la família.

Veiem, doncs, que les causes de l'absentisme són vàries, i per això García (2007) proposa fer servir la denominació «absentismes». Hi poden influir el grup d'iguals, les percepcions i les expectatives familiars/personals respecte del futur i l'escola. Així mateix, les possibles conseqüències de l'absentisme també són diverses. Concloem que és un fenomen complex i que està configurat per dimensions diferents:

- És variable i heterogeni (multiforme)
- Depèn de dinàmiques interactives
- És una resposta biogràfica connotada socioculturalment
- Pot ésser una resposta del subjecte envers el medi institucional/escolar
- És condicionat per les desigualtats socioeconòmiques i culturals
- Varia segons el funcionament escolar i les polítiques socioeducatives

García (2001) classifica l'absentisme en tres tipus: per transgressió, rebel·lió i inhibició o indiferència envers l'escola. I, en funció del grau d'incidència que té, marca les tipologies següents:

- Baix, mitjà, alt
- Puntual, esporàdic, regular, crònic, intermitent
- Aïllat, perllongat, total
- Aïllat, preventiu, periòdic, parcial, total
- Lleuger, greu, crònic, abandonament, desescolarització primerenca

En aquesta darrera classificació, l'abandonament o la desescolarització precoç es refereixen al trencament escolar definitiu quan l'alumnat té entre dotze i setze anys. Mentrestant, en un trencament escolar parcial (absentisme), l'alumnat està matriculat i manté un nivell d'assistència irregular i amb faltes injustificades.

La conseqüència principal de l'absentisme és l'augment de la vulnerabilitat i el risc d'exclusió social. Encara que sabem que hi ha alguns territoris i centres escolars en què es concentra especialment, no hi ha un reconeixement públic d'aquesta realitat (García, 2007). La invisibilitat, la manca de respostes i una certa resignació per part de les institucions públiques (García, 2007) fa que aquest fenomen sigui una problemàtica social greu que no compti amb la protecció pública necessària. A alguns països com França, el Quebec, Bèlgica o Suïssa, amb indicadors millors que els nostres, disposen de molts més dispositius per lluitar contra el fracàs i l'abandonament escolar. Al Quebec, per exemple, tenen un servei que es diu SARCA per localitzar els joves que abandonen el sistema educatiu sense títol, fer-los una oferta de formació i que puguin participar en programes d'ocupació (Salvà, 2011).

3. EVOLUCIÓ DE L'ABSENTISME DURANT ELS QUATRE DARRERS CURSOS (2012-2015)

Els registres d'absentisme tenen la limitació que implica la diversitat de criteris que fa servir el professorat per comptabilitzar les faltes d'assistència de l'alumnat. Si revisem el model de registre que fan servir els centres escolars, comprovem que sovint són considerades faltes d'assistència situacions com ara l'expulsió, la impuntualitat, que l'alumne sigui al departament d'Orientació en horari de classe, que l'alumne participi en un programa específic (Alter, per exemple) o que no hagi estat tramitada d'ofici la baixa d'escolarització i l'alumne consti encara a les llistes.

Tot i aquestes limitacions que poden presentar els registres d'absentisme, a continuació farem una lectura del dels darrers anys.

Les xifres en si mateixes pareix que amaguin el problema, ja que revelen que l'absentisme crònic afecta just un 4,10% de la població total que estudia els quatre cursos de l'ESO, però aquestes xifres volen dir que en aquest curs hi havia 943 alumnes que no acudien a classe habitualment, tot i que estaven matriculats al curs pertinent (320 del total de primer d'ESO, alumnat de dotze anys).

Comparant les poblacions, Palma, amb un 7,02%, sobrepassa de molt la mitjana (4,10%) i el problema s'acumula molt clarament a una de les tres zones: a la de Llevant (C), amb un 9,20%. En aquesta zona s'ubiquen una sèrie de centres amb una problemàtica social molt característica: població immigrant, baix nivell socioeconòmic i població d'ètnia gitana; és la barriada de Son Real (poblat de Son Banya). La taxa a primer d'ESO arriba a un 11,54% del total d'alumnat d'aquest curs.

Per sota de la mitjana, s'hi situen tant Inca (2,73%) com Marratxí (2,49) i Calvià (3,51%), encara que aquesta darrera població, marcada per la dedicació molt intensa al turisme, s'hi fa més a prop. Podem observar que com més petit és el nucli de població més minva l'índex d'absentisme crònic.

Si comparem els resultats per illes, crida l'atenció el percentatge molt baix de Menorca (1,16%).

També crida l'atenció l'alumnat que va desapareixent del sistema escolar: entre primer i quart d'ESO hi ha una diferència en negatiu de 2.112 alumnes.

Es mantenen les mateixes característiques que el curs anterior. El total minva lleugerament i passa d'un 4,10% a un 3,83%. La xifra d'alumnes, que és el que importa, passa de 943 a 882.

També augmenta lleugerament la quantitat d'alumnat que es perd de primer a quart, 2.226, cent catorze més.

Les característiques generals són les mateixes que el curs anterior i el total continua minvant lleugerament, que passa d'un 3,83% a un 3,58%. En alumnes, el total queda en 839 (el curs anterior havien estat 882).

També augmenta lleugerament la quantitat d'alumnat que es perd de primer a quart, 2.206, cent catorze més.

Quadre 1. Curs escolar 2011/2012

	MATRÍCULA TOTAL ALUMNAT					NOMBRE ALUMNAT ABSENTISTA CRÒNIC					% ALUMNAT ABSENTISTA CRÒNIC				
	1 ESO	2 ESO	3 ESO	4 ESO	TOTAL	1 ESO	2 ESO	3 ESO	4 ESO	TOTAL	1 ESO	2 ESO	3 ESO	4 ESO	TOTAL
PALMA A*	463	426	354	289	**1532**	30	26	15	10	**81**	6,48	6,1	4,24	3,46	**5,29**
PALMA B**	384	381	360	319	**1444**	17	20	14	9	**60**	4,43	5,25	3,89	2,82	**4,16**
PALMA C***	910	878	739	604	**3131**	105	87	60	36	**288**	11,54	9,91	8,12	5,96	**9,2**
TOTAL PALMA	1757	1685	1453	1212	**6107**	152	133	89	55	**429**	8,65	7,89	6,13	4,54	**7,02**
INCA	1178	1166	993	840	**4177**	38	42	20	14	**114**	3,23	3,6	2,01	1,67	**2,73**
MANACOR	1195	1165	946	799	**4105**	59	44	23	18	**144**	4,94	3,78	2,43	2,25	**3,51**
MARRATXÍ	276	209	179	140	**804**	7	7	6	0	**20**	2,54	3,35	3,35	0	**2,49**
CALVIÀ	567	486	417	393	**1863**	21	20	7	10	**58**	3,7	4,12	1,68	2,54	**3,11**
MALLORCA	4973	4711	3988	3384	**17056**	277	246	145	97	**765**	5,57	5,22	3,64	2,87	**4,49**
EIVISSA	1005	927	809	680	**3421**	40	52	26	26	**144**	3,98	5,61	3,21	3,82	**4,21**
MENORCA	699	666	638	501	**2504**	3	14	7	10	**34**	0,43	2,1	1,1	2	**1,36**
TOTAL	**6677**	**6304**	**5435**	**4565**	**22981**	**320**	**312**	**178**	**133**	**943**	**4,79**	**4,95**	**3,28**	**2,91**	**4,1**

Quadre 2. Curs escolar 2012/2013

	MATRÍCULA TOTAL ALUMNAT					NOMBRE ALUMNAT ABSENTISTA CRÒNIC					% ALUMNAT ABSENTISTA CRÒNIC				
	1 ESO	2 ESO	3 ESO	4 ESO	TOTAL	1 ESO	2 ESO	3 ESO	4 ESO	TOTAL	1 ESO	2 ESO	3 ESO	4 ESO	TOTAL
PALMA A*	425	418	341	302	**1486**	15	16	13	10	**54**	3,53	3,83	3,81	3,31	**3,63**
PALMA B**	443	383	347	322	**1495**	18	14	23	15	**70**	4,06	3,66	6,63	4,66	**4,68**
PALMA C***	929	780	754	581	**3044**	90	70	58	25	**243**	9,69	8,97	7,69	4,3	**7,98**
TOTAL PALMA	1797	1581	1442	1205	**6025**	123	100	94	50	**367**	6,84	6,33	6,52	4,15	**6,09**
INCA	1202	1139	959	858	**4158**	53	46	25	13	**137**	4,41	4,04	2,61	1,52	**3,29**
MANACOR	1203	1106	956	784	**4049**	62	41	21	17	**141**	5,15	3,71	2,2	2,17	**3,48**
MARRATXÍ	295	263	188	148	**894**	9	4	6	0	**19**	3,05	1,52	3,19	0	**2,13**
CALVIÀ	544	502	425	375	**1846**	25	24	8	8	**65**	4,6	4,78	1,88	2,13	**3,52**
MALLORCA	5041	4591	3970	3370	**16972**	272	215	154	88	**729**	5,4	4,68	3,88	2,61	**4,3**
EIVISSA	1051	927	788	701	**3467**	44	30	27	19	**120**	4,19	3,24	3,43	2,71	**3,46**
MENORCA	766	689	601	561	**2617**	8	8	6	11	**33**	1,04	1,16	1	1,96	**1,26**
TOTAL	**6858**	**6207**	**5359**	**4632**	23056	**324**	**253**	**187**	**118**	**882**	**4,72**	**4,08**	**3,49**	**2,55**	**3,83**

Quadre 3. Curs escolar 2013/2014

	MATRÍCULA TOTAL ALUMNAT					NOMBRE ALUMNAT ABSENTISTA CRÒNIC					% ALUMNAT ABSENTISTA CRÒNIC				
	1 ESO	2 ESO	3 ESO	4 ESO	TOTAL	1 ESO	2 ESO	3 ESO	4 ESO	TOTAL	1 ESO	2 ESO	3 ESO	4 ESO	TOTAL
PALMA A*	434	423	357	311	**1525**	27	19	7	12	**65**	6,22	4,49	1,96	3,86	**4,26**
PALMA B**	457	425	338	334	**1554**	14	6	26	10	**56**	3,06	1,41	7,69	2,99	**3,6**
PALMA C***	978	826	712	605	**3121**	117	88	46	19	**270**	11,96	10,65	6,46	3,14	**8,65**
TOTAL PALMA	1869	1674	1407	1250	**6200**	158	113	79	41	**391**	8,45	6,75	5,61	3,28	**6,31**
INCA	1233	1130	968	798	**4129**	51	29	23	14	**117**	4,14	2,57	2,38	1,75	**2,83**
MANACOR	1223	1076	919	798	**4016**	47	41	22	10	**120**	3,84	3,81	2,39	1,25	**2,99**
MARRATXÍ	293	271	253	167	**984**	6	0	3	0	**9**	2,05	0	1,19	0	**0,91**
CALVIÀ	515	518	421	399	**1853**	16	30	8	9	**63**	3,11	5,79	1,9	2,26	**3,4**
MALLORCA	5133	4669	3968	3412	**17182**	278	213	135	74	**700**	5,42	4,56	3,4	2,17	**4,07**
EIVISSA	1073	979	800	697	**3549**	44	33	16	15	**108**	4,1	3,37	2	2,15	**3,04**
MENORCA	699	734	653	590	**2676**	9	7	11	4	**31**	1,29	0,95	1,68	0,68	**1,16**
TOTAL	**6905**	**6382**	**5421**	**4699**	23407	**331**	**253**	**162**	**93**	**839**	**4,79**	**3,96**	**2,99**	**1,98**	**3,58**

Quadre 4. Curs escolar 2014/2015

	MATRÍCULA TOTAL ALUMNAT					NOMBRE ALUMNAT ABSENTISTA CRÒNIC					% ALUMNAT ABSENTISTA CRÒNIC				
	1 ESO	2 ESO	3 ESO	4 ESO	TOTAL	1 ESO	2 ESO	3 ESO	4 ESO	TOTAL	1 ESO	2 ESO	3 ESO	4 ESO	TOTAL
PALMA A*	450	397	396	310	**1553**	37	15	18	5	**75**	8,22	3,78	4,55	1,61	**4,83**
PALMA B**	455	453	417	326	**1651**	14	19	12	17	**62**	3,08	4,19	2,88	5,21	**3,76**
PALMA C***	924	895	726	611	**3156**	112	84	45	34	**275**	12,12	9,39	6,2	5,56	**8,71**
TOTAL PALMA	1829	1745	1539	1247	**6360**	163	118	75	56	**412**	8,91	6,76	4,87	4,49	**6,48**
INCA	1161	1189	981	784	**4115**	42	26	11	11	**90**	3,62	2,19	1,12	1,4	**2,19**
MANACOR	1172	1115	930	795	**4012**	42	58	14	20	**134**	3,58	5,2	1,51	2,52	**3,34**
MARRATXÍ	347	299	234	216	**1096**	13	5	2	0	**20**	3,75	1,67	0,85	0	**1,82**
CALVIÀ	554	549	476	416	**1995**	15	23	13	9	**60**	2,71	4,19	2,73	2,16	**3,01**
MALLORCA	5063	4897	4160	3458	**17578**	275	230	115	96	**716**	5,43	4,7	2,76	2,78	**4,07**
EIVISSA	1069	1013	885	699	**3666**	48	35	11	13	**107**	4,49	3,46	1,24	1,86	**2,92**
MENORCA	692	697	677	611	**2677**	6	14	3	10	**33**	0,87	2,01	0,44	1,64	**1,23**
TOTAL	**6824**	**6607**	**5722**	**4768**	**23921**	**329**	**279**	**129**	**119**	**856**	**4,82**	**4,22**	**2,25**	**2,5**	**3,58**

En aquests quatre cursos, l'evolució, encara que és molt lenta, és positiva. Mentre la matrícula ha augmentat en 943 alumnes, el nombre d'alumnat absentista crònic ha disminuït en 87 alumnes i el percentatge s'ha situat en un 3,58%.

A Palma, les diferències per zones es mantenen: un 12,12% de la zona C, enfront d'un 3,08% de la B, fet que sembla indicar que no han aplicat cap política específica per solucionar el problema d'aquestes barriades més afectades per l'absentisme.

Per illes, també es mantenen les diferències, encara que a totes tres disminueixen els percentatges. Mallorca queda amb un 4,07% (4,49%, abans); Menorca continua minvant el percentatge i se situa en un 1,23%, i Eivissa el redueix més d'un punt, 2,92% actual i 4,21% el 2011/2012. La mitjana de les Balears s'estanca en un 3,58%.

4. PROTOCOL D'ABSENTISME

Protocols d'actuacions en funció de la tipologia d'absentisme

a) Alumnat il·localitzable

A Palma:

- El centre informa el SAD (Servei d'Atenció a la Diversitat)
- El SAD deriva a la Policia Local (Palma) per elaborar un informe
- El SAD envia l'informe de la Policia al PTSC/orientador
- El PTSC/orientador informa el centre escolar
- Si la família no ha estat localitzada, el centre informa l'inspector per donar de baixa l'alumne/a

A altres municipis:

- El PTSC/orientador pot derivar directament al policia tutor i coordinar-se amb els serveis socials
- Si la família no ha estat localitzada, el centre n'informa l'inspector per donar de baixa l'alumne/a

b) Pas de primària a secundària

Els centres de primària i secundària contactaran, durant els deu primers dies del mes d'octubre, per detectar possibles casos d'alumnat no matriculat.

Ho comunicaran al Servei d'Escolarització, que derivarà el cas al DIE (Departament d'Inspecció Educativa) i al SAD.

Si la policia localitza aquests alumnes, el SAD derivarà els casos a la Fiscalia de Menors.

Altres casos:

- alumnat no escolaritzat
- viatges fora del calendari escolar
- famílies temporeres
- escolarització a centres no homologats o *homeschooling*
- alumnat que és escolaritzat a un sistema educatiu estranger
- alumnat que el curs passat tenia obert el protocol d'absentisme escolar

5. UNA APROXIMACIÓ A LA REALITAT DELS CENTRES EDUCATIUS

L'absentisme fa visible diferents problemàtiques referides al context familiar de l'alumnat, així com a les realitats dels centres educatius i/o dels contextos comunitaris, en els quals podem trobar diversitat de demandes, equips, recursos i projectes. Més enllà de la varietat dels casos concrets d'absentisme i de les particularitats de cada centre escolar, comptem amb una norma orientada a regular la problemàtica que delimita les línies d'actuació coordinada entre les diferents administracions involucrades.

Per llei, l'escolarització és obligatòria fins als setze anys, però, de quina manera podem fer valer el dret/deure d'anar a escola? Casos en què la fiscalia considera que no té competències, d'altres que judicialment no poden ser resolts, la laxitud o manca de resposta en els processos judicials són alguns dels fets que dificulten el compliment de l'obligació de les famílies i dels professionals encarregats de vetllar pel benestar dels menors, i l'assumpció d'obligacions per part de les famílies.

La claredat i coherència de la norma, així com el seu grau d'aplicabilitat i efectivitat, són imprescindibles per assolir una escolarització universal, però, més enllà de la responsabilitat de l'Administració educativa, des del punt de vista dels centres escolars, quines són les estratègies que podem fer servir per afavorir que els alumnes assisteixin a classe?, quines pràctiques podríem considerar que són bones per combatre l'absentisme?

L'experiència dels equips d'Orientació indica que l'absentisme a secundària obligatòria es manifesta de diferents maneres i abraça perfils també diversos, però tots els casos tenen un element comú: la problemàtica té relació amb factors que vénen d'enrere, la problemàtica de l'absentisme freqüentment comença a primària. En els casos absentisme intermitent, entre els motius apareixen falses fòbies i malalties («el nin no es troba bé», «no dorm bé», «el nin no es pot aixecar»...) que fan evident la necessitat d'un pla d'intervenció amb la família.

La manca de límits i normes per part de les famílies, tot i que pot començar a l'etapa d'infantil, es fa palesa sobretot a partir de cinquè d'ESO («el nin s'ha dormit», «té mal de panxa»). Els motius no estan relacionats tant amb un malestar a l'escola, sinó amb la manca de normes familiars. Davant aquests casos, es valora la possibilitat d'accions formatives orientades a les competències dels pares i mares.

A part de la manca de competències parentals, els professionals destaquen la mobilitat laboral d'alguns pares i mares, i la dificultat de conciliar el calendari i horari laboral amb l'escolar. Hi ha casos d'interrupció del curs per viatges de llarga durada de les famílies o famílies que arriben per Pasqua (en començar la temporada turística) i s'incorporen al sistema educatiu. En aquests casos, val a dir que s'apliquen processos d'integració ràpida dels nins i nines.

En determinats municipis el transport escolar pot ser una problemàtica. Les escoles matineres són un bon recurs, però hi ha un problema de limitacions horàries del transport públic a alguns municipis petits: en funció de l'itinerari, un trajecte de deu minuts pot significar més d'una hora de camí.

Absentisme a secundària no obligatòria:

- Seguiment absentisme a l'FP. Els alumnes es donen de baixa perquè es pensen que serà més pràctic; se senten atrets pel mercat laboral. A l'FP hi ha el problema del control d'assistència i l'absentisme no és tingut en compte com a sanció per a la matrícula del curs següent (de vegades, baixa voluntària; d'altres, no), encara que els professors podrien demanar justificant. Hi ha alumnes que fan batxillerat perquè no tenen altra opció.

- Hi ha professors no favorables a passar llista. Hi ha, per tant, dificultats per controlar l'assistència dels alumnes.

- Nota de tall a batxillerat.

La intervenció dels centres és coordinada pels departaments d'Orientació i preveu fer un seguiment individualitzat dels alumnes, que tendrà més o menys intensitat en funció de les dimensions del centre: els protocols de seguiment tenen, per tant, una intensitat variable.

El protocol descansa sobre la tasca dels tutors i cada centre compta amb un sistema de delegació i supervisió de la seva feina. El registre de totes les dades que descriuen la situació i les accions que són dutes a terme és una tasca valorada notablement. Els instruments per fer el registre poden ser fulls de seguiment per grups (assistència i comportament, relació d'entrevistes amb famílies i entitats), fulls de derivació o la carta certificada a les famílies. Els espais de treball preveuen les mateixes tutories, la reunió periòdica de tutors o les reunions de xarxa amb referents dels serveis socials i/o de Menors.

L'absentisme intermitent és valorat periòdicament (normalment, cada mes) per estudiar les estratègies que cal seguir i fer un seguiment dels casos. Les reunions amb els tutors permeten fer-ne una revisió qualitativa per decidir si són casos derivables als serveis socials. Això ajuda a optimitzar els espais d'atenció i evita enviar als serveis socials casos que no hi corresponen, com, per exemple, aquells en els quals no hi ha negligència per part de la família.

El procés que duen a terme els tutors referent amb els equips d'Orientació és descrit com una carrera de resistència, basada en la insistència i l'ús de les estratègies més adients per reduir el risc

que tenen les causes que menen a una situació d'absentisme. Preveuen el recorregut d'un alumne i el seu objectiu prioritari és establir els límits, adaptant-hi els objectius i ajustant les expectatives a cada cas. És per això que una de les estratègies podria ser la de «pactar horaris i assistències reduïdes»: es pacten menys hores, en coordinació amb els serveis socials i amb la col·laboració de les famílies, intentant comptar amb el seu suport durant el procés.

Hom valora la necessitat de treballar amb les famílies i que siguin elles les que acudeixin als serveis socials. En funció del tipus de centre, les possibilitats i dificultats són diferents:

- Els districtes perifèrics i, concretament, els centres més grans que tenen un nivell d'absentisme elevat aporten perfils molt concrets: alumnat d'ètnia gitana i conductes concretes (peresa d'aixecar-se prest, alumnat que queda a casa sense fer res o jugant amb la consola…). En aquests casos, una de les grans dificultats és treballar en xarxa amb els serveis socials.

- Els municipis petits valoren el contacte directe amb els serveis socials. A més, el coneixement dels casos permet filtrar allò que vertaderament pot ser considerat absentisme i allò que són mancances formatives de les famílies. És a dir, casos que poden ser gestionats directament des del centre educatiu i casos que requereixen la intervenció dels serveis socials o del Servei de protecció de menors.

Una altra dificultat que es destaca en el compliment del protocol és la barrera comunicativa que hi pot haver amb altres administracions involucrades, com és el cas de Protecció de Menors. Cal remarcar aspectes referits als registres (demanda d'informació a la qual l'institut no té accés), la manca de resposta davant una demanda (full de retorn), la dificultat per accedir a la informació sobre determinats casos (maltractament, salut mental...) o la percepció de desconfiança i incertesa per part dels professionals quan no hi ha correspondència de criteris o els indicadors de risc comunicats no són considerats suficients.

Pel que fa a les bones pràctiques de la intervenció per prevenir casos d'absentisme i atendre'ls, és imprescindible comptar amb recursos humans suficients (plantilles, hores de lliure disposició, guàrdies...). Concretament, es destaca la importància de la qualitat dels tutors i la necessitat de potenciar la seva tasca, el fet que hi hagi maneres diferents de gestionar la selecció (partint de la voluntarietat, s'ofereixen opcions de compensació de la tasca per evitar que no siguin sempre els mateixos professors els qui assumeixen la responsabilitat) i la possibilitat de compensar-los laboralment.[1]

Hom considera fonamental potenciar aquells programes que han demostrat que són pràctiques positives, com ara els programes Alter. La manca de places provoca llistes d'espera i es creen programes alternatius, com són les brigades del centre. Aquestes brigades formen part del projecte de centre i inclouen tasques de manteniment, jardineria o de suport administratiu. La dificultat és el temps que es pot dedicar a aquestes activitats (32 h per setmana) i la manca de professorat tutor disponible (si lleves professors, en carregues uns altres).

[1] En alguns casos, l'equip d'Orientació dóna suport a les tutories del primer curs de l'ESO per millorar la tasca de tutoria i evitar una sobrecàrrega als tutors. En d'altres, es crea una borsa de professors tutor individuals per a casos concrets d'alumnat absentista.

Altres estratègies són:

- Metodologies de treball per projectes i treball cooperatiu

- Programes de suport educatiu, per exemple:

  - Escoles matineres
  - Reforç escolar a Manacor

- La intervenció de professionals, com els educadors socials i els policies tutor:

  - TISE: tècnics d'intervenció socioeducativa
  - Policia tutor: comunicació de risc al domicili en casos d'absentisme

- Potenciar els programes de suport a les famílies:

  - El PAS: taller de competències parentals a 6è primària i 1r d'ESO
  - El PCF: programa de competències familiars (dificultats quan són actuacions selectives a l'hora de triar les famílies)

- Treball en xarxa:

  - La importància del seguiment i dels espais de coordinació amb serveis socials

Pel que fa al treball en xarxa, cal tenir en compte les dificultats que comporta la feina col·laborativa i disposar d'estratègies per afrontar-les. Cal promoure accions basades en un model de cultura participativa i que augmentin la responsabilitat i el compromís dels responsables i professors amb l'absentisme.

Específicament, es considera necessari mantenir les iniciatives que funcionen (com és el cas dels programes d'atenció a la diversitat), promoure totes les estratègies metodològiques i els programes específics que ajuden a retenir l'alumnat amb més dificultats i establir mecanismes que afavoreixin el retorn al sistema educatiu dels qui l'han abandonat.

És important la coordinació entre els diferents departaments de l'Administració que puguin tenir relació amb el problema de l'absentisme. Una intervenció integrada implica posar en pràctica els principis del treball en xarxa també als nivells de responsabilitat política de les àrees implicades.

Això a banda, la consulta feta als centres educatius revela que moltes de les respostes les tenen ells mateixos, són estratègies que funcionen, bones pràctiques que cal considerar i que podrien ser transferides a altres centres. Cal cercar aquells elements que poden ser considerats com el denominador comú del problema de l'absentisme als centres educatius i cercar criteris compartits que ajudin a dissenyar estratègies coordinades partint del que ja es fa a hores d'ara.

6. CONCLUSIONS

Gran part de la solució del problema, des del punt de vista acadèmic, la podem trobar en allò que poden fer els centres a través de l'acció directa amb els alumnes, és a dir, mesures educatives/socialitzadores d'intervenció directa amb ells. En el marc de l'autonomia del centre, es tractaria d'establir programes i mesures d'intervenció directa amb aquests alumnes, i, en aquest sentit, seria convenient esbrinar què fan els centres que tenen un índex d'absentisme baix, això és, detectar bones pràctiques que orientin aquestes accions.

Això a banda, altres mesures fonamentals per combatre l'absentisme serien:

a) Detectar l'alumnat que en edat d'escolarització obligatòria sigui fora dels centres en horari escolar, orientar-lo i fer-ne el seguiment.

b) Controlar diàriament l'assistència als centres educatius mitjançant el GESTIB i avaluar-la. Interpretar les dades registrades d'absentisme, de desescolarització i abandonament escolar amb la finalitat de posar en funcionament actuacions de prevenció i intervenció.

c) Sensibilitzar les famílies i els alumnes de la importància de l'educació, així com incrementar el contacte amb les famílies (telèfon, adreça electrònica, etc.), estudiar les situacions familiars que poden provocar l'absentisme i articular procediments de solució a través de la col·laboració amb altres institucions.

d) Establir mesures específiques d'atenció a la diversitat per als menors absentistes i, d'aquesta manera, ajudar-los a superar les dificultats d'adaptació que puguin tenir.

e) Adoptar metodologies basades en la participació, l'aprenentatge significatiu, etc. El repte de l'absentisme ha de ser abordat des del plantejament de l'educació inclusiva.

f) Desenvolupar, en el marc del Pla d'acció tutorial del centre, programes de potenciació de l'autoestima, entrenament d'habilitats socials, resolució de conflictes i de prevenció de possibles conductes de risc.

Els agents que han d'intervenir en l'àmbit educatiu són: els tutors, mestres i professors, equips directius i professors tècnics de serveis a la comunitat (PTSC) o els orientadors.

Altres temes que cal revisar:

— La intervenció socioeducativa amb famílies per part d'entitats institucionals (ajuntaments, consells...).

— Mesures estructurals dins el sistema educatiu: facilitar mesures específiques als centres (autonomia/PIE), establir convenis de col·laboració amb altres institucions o empreses que possibilitin escolaritzacions compartides i que, a la vegada, facilitin el retorn o la reincorporació al sistema escolar, ja sigui en l'escolarització bàsica (centres d'adults) o en la Formació Professional.

- Pel que fa al Departament de Protecció de Menors, seria convenient deixar clar el grau de competència que té en els casos d'absentisme dels alumnes de més de dotze anys.

- La intervenció cal fer-la com més a baixa millor. Seria necessari tenir en compte les possibles mesures preventives abans que les situacions s'agreugin, perquè fent una tasca diagnòstica primerenca es podrien evitar casos greus.

- Millorar el sistema de detecció i atenció. Alguns factors que el sistema no cobreix estan exclusivament en mans dels centres.

- Incrementar la coordinació amb la Conselleria de Transports i Mobilitat: assolir una acció unificada de govern per evitar, per exemple, que el transport depengui de la temporada turística o que hi hagi nuclis locals que no puguin optar a formacions específiques.

- Quant a recursos, revisar la manca de possibilitats específiques per oferir als alumnes absentistes, ja que provoca que no tinguin opcions per continuar: «no hi caben enlloc». Ocorre que hi ha joves que són derivats a cursar FP bàsica, perquè no assoleixen els mínims exigits (per exemple, no arriben als mínims imprescindibles de llengua a l'ESO).

Agraïments

Antònia Maria Magraner Rullan. Suport Educatiu, Conselleria d'Educació
Lola Burgos Fernández. Orientadora de l'IES Son Ferrer (Calvià)
Margalida Llull Perelló. Orientadora de l'IES Mossèn Alcover (Manacor)
Emilia Vega García. Orientadora de l'IES Damià Huguet (Campos)
Eloisa Fullana Domínguez. Orientadora de l'IES Sureda i Blanes (Palma)

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AMER, J. (2013). L'abandonament escolar a les Illes Balears. Perspectiva de deu anys i estat de la qüestió. A: MARCH, M. (Ed.) *Anuari de l'Educació de les Illes Balears. 2013*. Palma: UIB, Colonya Caixa Pollença.

CAÑELLAS, B., PORTAS, H. (2015). La repetició de curs en l'ensenyament obligatori. A: MARCH, M. (Ed.) *Anuari de l'Educació de les Illes Balears. 2013*. Palma: UIB, Colonya Caixa Pollença.

CES (2009). Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears.

FEITO, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación, 50,* 131-151.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L., RIVIERE GÓMEZ, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. La Caixa, col. Estudios Sociales 29.

GARCÍA, M. Claves para el análisis y la intervención contra el absentismo escolar. A: MERINO, R., DE LA FUENTE, G. (2007). *Sociología para la intervención social y educativa.* Madrid: Editorial Complutense.

GONZALEZ , M.T. (2006). «Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE). Vol. 4, núm. 1, pàg. 1-15.

Ley 26/2015 de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (art.18. g).

OLIVER, J. L., PASCUAL, B. (2008). Abandonament escolar a les Illes Balears: anàlisi de tendències. A: MARCH, M. (Ed.) *Anuari de l'Educació de les Illes Balears. 2013*. Palma: UIB, Colonya Caixa Pollença.

RUÉ, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

SALVÀ MUT, F. (dir.) (2011). *Informe de investigación 1. Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado en la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*. UIB: Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació, grup d'investigació Educación y Ciudadanía.

El valor afegit escolar als centres educatius de les Illes Balears

Bartomeu Cañellas

Heracli Portas

RESUM

En l'avaluació de les competències, l'IAQSE incorpora el valor afegit escolar, entès com a l'estimació de l'aportació que fan els centres educatius al progrés del seu alumnat, ja que constitueix una informació essencial per a fer millorar l'assoliment d'aquestes competències. No és un centre que fa més bona feina aquell que el seu alumnat obté una mitjana més alta, sinó aquell que obté més valor afegit escolar.

RESUMEN

En la evaluación de las competencias, el IAQSE incorpora el valor añadido escolar, entendido como la estimación de la aportación que hacen los centros educativos al progreso de su alumnado, ya que constituye una información esencial para mejorar el logro de estas competencias. No es un centro que trabaja mejor aquel cuyo alumnado obtiene una media más alta, sino aquel que obtiene mayor valor añadido escolar.

1. INTRODUCCIÓ

Quan parlam de valor afegit escolar, fem referència a l'estimació de l'aportació que fan els centres educatius al «progrés» del seu alumnat, una vegada que ha estat eliminada la influència d'altres factors del context (Murillo, 2010).

Quins són aquests factors del context?, de quina manera els elaboram?, de quina manera els mesuram?, quina importància tenen sobre els resultats escolars?, quina utilitat tenen o poden tenir per als centres educatius i per a l'Administració educativa?

L'objectiu del nostre article és precisament reflexionar sobre els conceptes que recull aquesta definició de «valor afegit» i, segons això, incidir en el seu coneixement, i veure on, de quina manera i quan és aplicat o ha estat aplicat en el nostre àmbit docent. Així mateix, volem assenyalar la utilitat que pot tenir aquest terme per millorar directament els centres docents i el sistema educatiu en general.

En el nostre àmbit, l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Universitat ha estat l'organisme que s'ha encarregat de treballar amb aquest valor, acceptat en tots els fòrums educatius. A les avaluacions de diagnòstic que han estat aplicades tant a primària (quart) com a secundària obligatòria (segon i quart), des del curs 2008-2009, tant l'informe executiu de cada avaluació com els informes de resultats de centre que elabora l'IAQSE faciliten la dada del valor afegit en cada una de les competències avaluades, les dades referides tant al centre en general com a cada un dels grups que han estat avaluats i en relació amb tots els altres centres de la mateixa illa i titularitat. Aquesta informació resulta essencial per a qualsevol reflexió que cada centre o l'Administració educativa es proposin fer per millorar l'assoliment de les competències bàsiques.

2. L'AVALUACIÓ

Generalment, el professorat, quan avalua, demana o espera uns resultats d'acord amb les característiques del seu alumnat. Aquestes característiques tenen a veure amb les seves capacitats i competències bàsiques, així com amb l'esforç o actitud envers l'estudi. A més, aquests aspectes també estan relacionats amb el bagatge cultural, el nivell socioeconòmic i l'interès per l'educació que tenen les famílies i l'alumnat mateix. Així, el suport de les famílies, l'ambient familiar, és un aspecte, un factor, una variable que el professorat coneix i fa que, d'acord amb aquesta, esperi un resultat determinat de cada un dels seus alumnes.

Quan sumam les circumstàncies familiars individuals de tot l'alumnat del centre, el resultat és un «nivell socioeconòmic cultural» de les famílies, que, com sabem, condiciona els resultats finals de l'avaluació. Així ho demostren les anàlisis de les proves d'avaluació més reconegudes o de més prestigi entre la comunitat educativa i la societat en general, tant internacionals, com estatals o autonòmiques, que han estat aplicades des de fa ja un grapat d'anys als centres educatius de les Illes Balears: les proves PISA de l'OCDE, les avaluacions generals de diagnòstic del MECD, les PIRLS de comprensió lectora, les TIMSS de competència matemàtica i ciències o les avaluacions de diagnòstic de la Conselleria d'Educació a quart de primària i a segon i quart d'ESO.

3. L'ÍNDEX SOCIOECONÒMIC I CULTURAL (ISEC)

Per valorar les aportacions d'aquestes variables familiars, les esmentades proves d'avaluació externes inclouen uns valors numèrics, un índex escolar, a partir de la mesura d'una sèrie de variables del context familiar que hom sap que tenen una influència certa, una correlació, sobre els resultats. Aquestes proves, per tant, objectiven un índex del «nivell» socioeconòmic i cultural de les famílies, conegut com a índex socioeconòmic i cultural (ISEC).

Sense voler aprofundir en les poques diferències que hi ha entre l'elaboració d'aquest índex i les diferents proves d'avaluació externes, a continuació descrivim l'índex que aplica l'IAQSE en les proves de diagnòstic.

Per obtenir-lo, són mesurades les variables següents, extretes dels qüestionaris que acompanyen l'avaluació que han d'haver contestat l'alumnat i les famílies:

- La suma del nivell de professió dels pares i mares
- El nivell màxim d'estudis de la família (el més elevat dels nivells d'estudis del pare i de la mare)
- El nombre aproximat de llibres de lectura que tenen a casa
- La suma de les condicions i dels recursos per estudiar a casa (llibres, ordinador, espai adient per estudiar...)

- Les expectatives acadèmiques de l'alumne/a

- L'alumnat angloparlant en l'avaluació de la competència en comunicació lingüística en llengua anglesa

Els informes executius que l'IAQSE publica després d'haver analitzat les dades de cada avaluació expliciten:

«De cada alumne, es calcula l›ISEC a partir de les respostes, sobre les variables esmentades, als qüestionaris d›alumnes i de les famílies. L›ISEC del centre és la mitjana de l›ISEC dels alumnes avaluats que l›integren».

I, sobre la relació amb els resultats a les proves, conclouen:

«Com més alt és l›ISEC de l›alumnat, més alts són els resultats [...]. A mesura que augmenten els valors de cada una de les variables que l›integren, milloren els resultats dels alumnes».

És evident que hi ha altres variables que tenen a veure amb els resultats dels centres i que han de ser explicitades per poder matisar-los: nombre d›alumnat NEE i NESE, segons la tipologia, nombre d›alumnat repetidor... Però també està comprovat que les variables que mesura l›ISEC són les que tenen una relació més directa amb els resultats de l›alumnat d›un centre docent en aquestes proves i que sense l›ISEC seria quasibé impossible poder saber què és el que realment assoleix (vegeu els informes executius de cada avaluació de diagnòstic de l'IAQSE, que analitzen la relació entre diverses variables i els resultats).

4. EL VALOR AFEGIT DEL CENTRE DOCENT

Fins ara hem explicitat que l'aprenentatge escolar, els resultats acadèmics i els resultats a les proves d'avaluació externes als centres estan condicionats per variables externes: la família, el sistema educatiu, l'organització escolar... Ara volem incidir en el que aporta el centre educatiu a l'alumnat, en quina mesura li afegeix valor. Si als resultats els podem detreure l'aportació de les variables externes a l'alumne, podrem saber què afegeix el centre al valor que ja aporta l'alumnat, és a dir, el valor afegit que li aporta.

L'IAQSE defineix el valor afegit del centre com:

> «[...] les diferències entre els resultats obtinguts i els resultats esperats, en funció principalment de les variables socioeconòmiques i culturals (ISEC). El valor afegit informa sobre l›eficàcia que tenen les mesures didàctiques, organitzatives, etc., que el centre escolar implementa per compensar les desigualtats que hi ha entre els alumnes pels factors externs [...]. Per calcular el valor esperat del centre en cada competència, s›han considerat les variables que preveuen les desigualtats d›entrada de l›alumnat, que s›anomenen variables predictores i que se sap que expliquen poderosament els resultats».

Concretament, a les proves d'avaluació de diagnòstic de les Illes Balears el valor afegit és:

> «[...] la diferència entre la puntuació obtinguda per l›alumnat avaluat (que ha participat i que computa per als resultats) que ha contestat el qüestionari i la puntuació que teòricament caldria esperar d›acord amb el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies corresponents (ISEC)».

De l'anàlisi del valor afegit, en podrem extreure elements que ens permetin, entre altres aspectes:

- Retre comptes dels centres docents a la comunitat educativa (sempre lligada a l'autonomia dels centres)
- Conèixer el sistema educatiu
- Prendre decisions administratives per millorar el sistema educatiu (les informacions de les avaluacions externes han estat fins ara més motiu d'alarma i de notícia de premsa que de presa de decisions de millora)
- Millorar els resultats acadèmics de cada centre (relacionant les pràctiques docents amb els resultats acadèmics reals)

Conèixer el valor de la feina que fa el centre docent, i no el valor que ja aporta l'alumnat de ca seva, és l'única manera de poder esbrinar l'eficàcia dels centres educatius i de poder comparar la feina de centres docents de tipologia diversa.

5. UTILITZACIÓ DE L'ISEC EN ELS INFORMES EXECUTIUS I DE CENTRE DE L'IAQSE

Hem descrit la manera com l'IAQSE calcula l'ISEC i el valor afegit escolar a les proves d'avaluació de diagnòstic. A continuació, intentam il·lustrar la manera com és gestionada la informació que se n'extreu amb la intenció de poder ajudar a comprendre millor la informació d'allò que està publicat.

L'aplicació de l'ISEC als resultats dels centres permet comparar-los entre si. Així, per exemple, de vegades, quan són comparats els resultats de l'alumnat de centres públics amb els de privats (concertats i privats), hom hi troba diferències estadísticament significatives, unes diferències que en detreure l'ISEC dels resultats minven considerablement, deixen de ser estadísticament significatives o desapareixen. Això vol dir que les diferències són causades per les característiques socioeconòmiques i culturals de l'alumnat, més que a la «bondat» d'una tipologia de centre o una altra.

6. ELS GRÀFICS DE PUNTUACIÓ TRI OBTINGUDA I DE PUNTUACIÓ TRI ESPERADA I ELS INFORMES DE CENTRE

Una aplicació del valor afegit escolar la trobam als informes executius que publica l'IAQSE i als informes de resultats individualitzats que rep cada centre, en els quals figuren els gràfics de puntuació obtinguda i de puntuació TRI esperada de cada competència avaluada dels centres agrupats segons

la titularitat (pública o privada). Una altra aplicació més directa la trobam als gràfics dels informes de resultat que rep cada centre.

7. ELS GRÀFICS DE PUNTUACIÓ TRI OBTINGUDA/ESPERADA

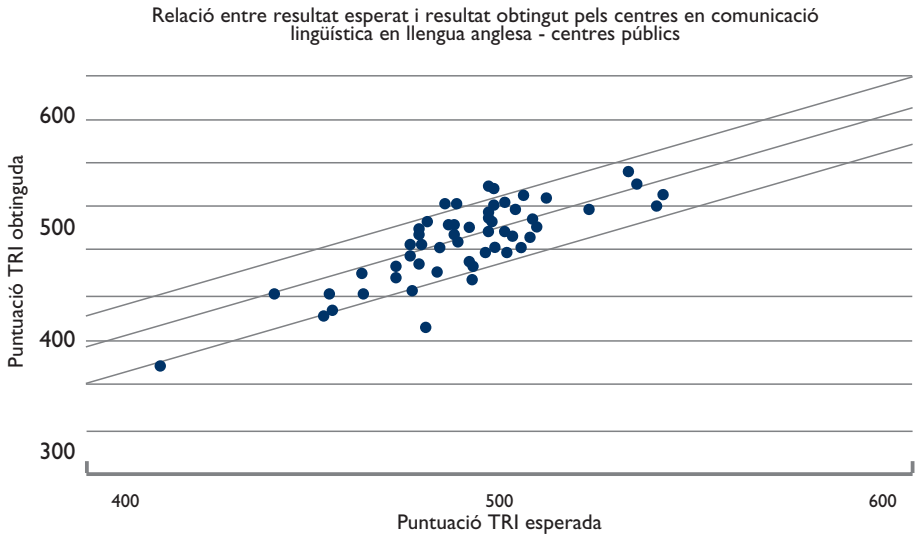
Els gràfics o niguls de puntuació obtinguda/esperada presenten els centres situats per punt que representa la intersecció entre la puntuació TRI obtinguda (els resultats obtinguts) i l'esperada (els resultats esperats d'acord amb les variables predictores considerades (ISEC)) en cada una de les competències avaluades. Hi ha tants de punts com centres avaluats. Els gràfics són de l'avaluació de diagnòstic de l'IAQSE feta a segon d'ESO el curs 2011-2012.

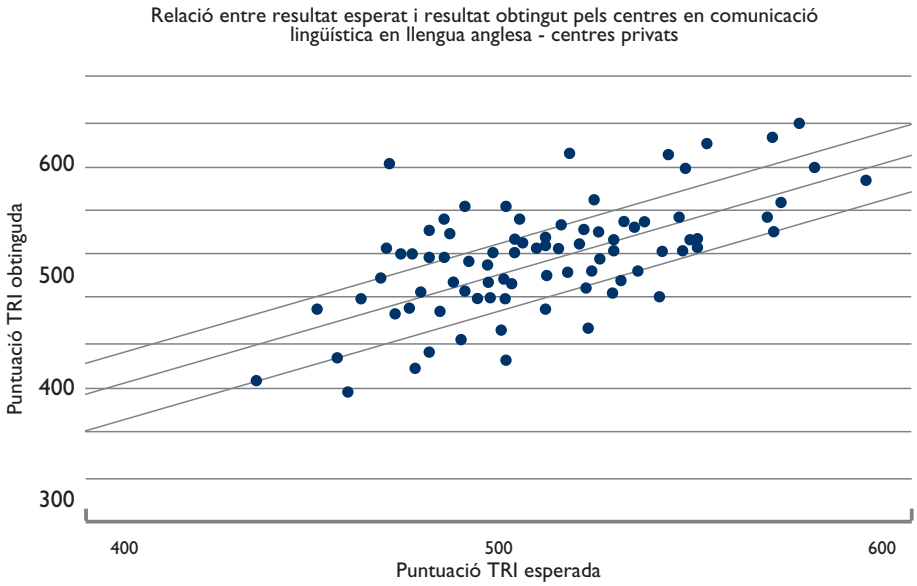
Per interpretar aquests gràfics, cal tenir present els centres que se situen just per sobre de la línia central, que són els que han obtingut resultats més elevats dels esperats, és a dir, tenen valor afegit positiu. En canvi, si els resultats apareixen per sota, tenen valor afegit negatiu, això és, els resultats obtinguts són inferiors als esperats.

A més, quan els centres se situen fora de la franja central, és considerada rellevant la diferència entre la puntuació obtinguda i l'esperada en funció de les variables predictores. L'informe de resultats que rep cada centre especifica la posició que ocupa el centre al núvol de punts corresponent a la seva titularitat i illa; així, cada centre pot situar-se respecte dels altres.

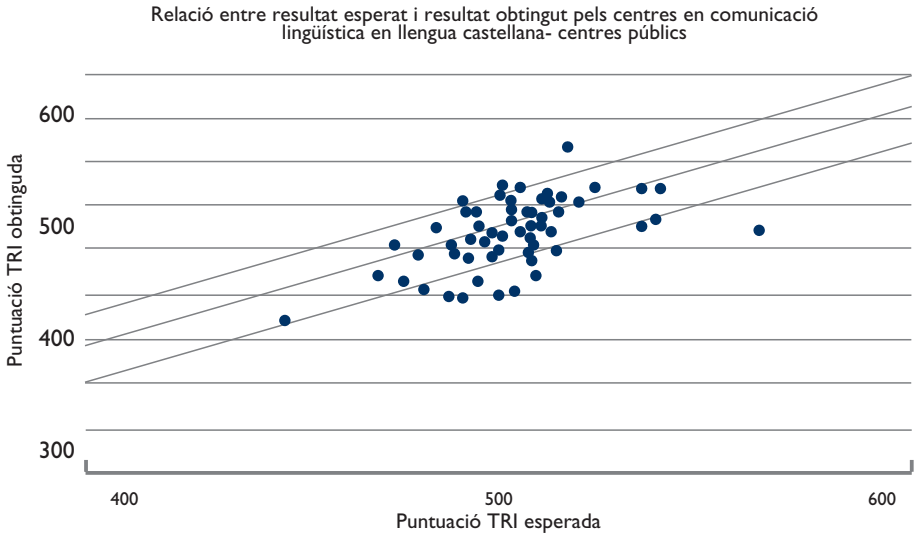
8. RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DE DIAGNÒSTIC FETA A SEGON D'ESO EL CURS 2011-2012

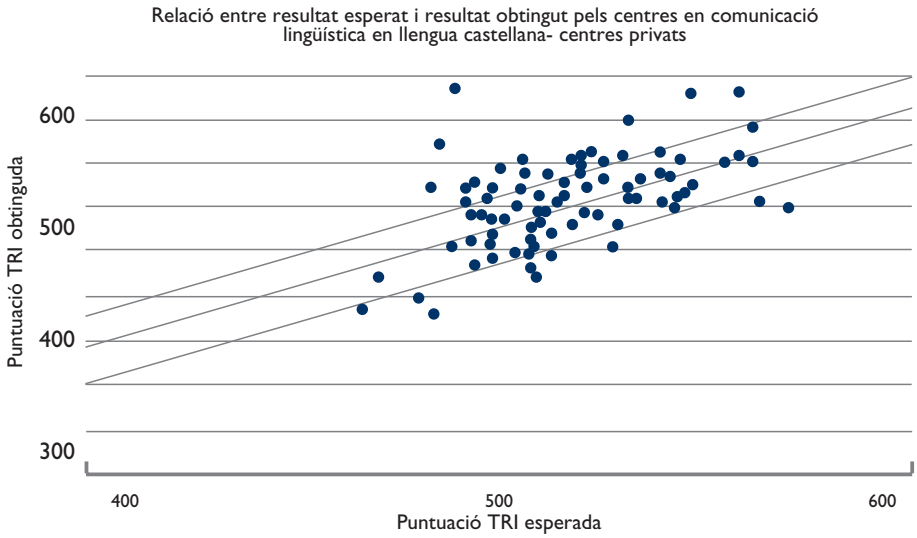
Gràfic 1: Competència en comunicació lingüística en llengua anglesa 4t EP



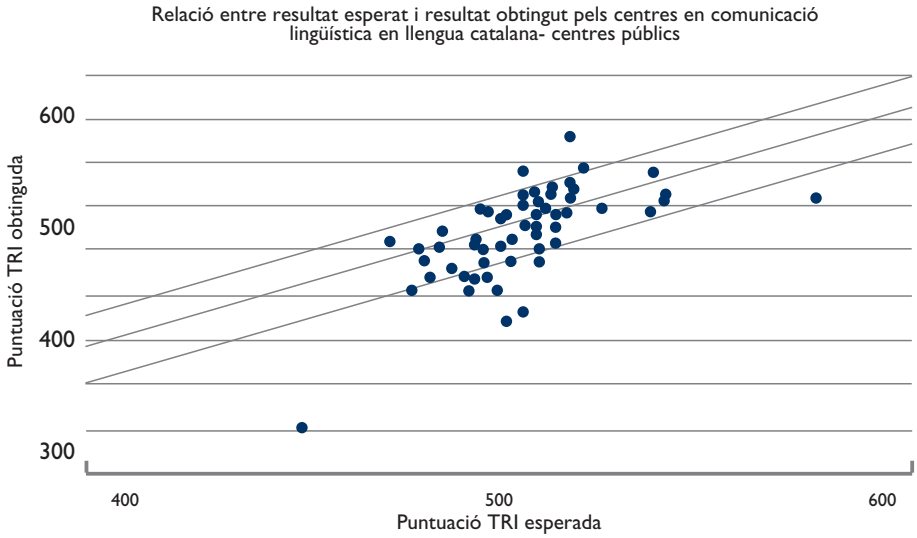


Gràfic 2: Competència en comunicació lingüística en castellanaanglesa 2n ESO

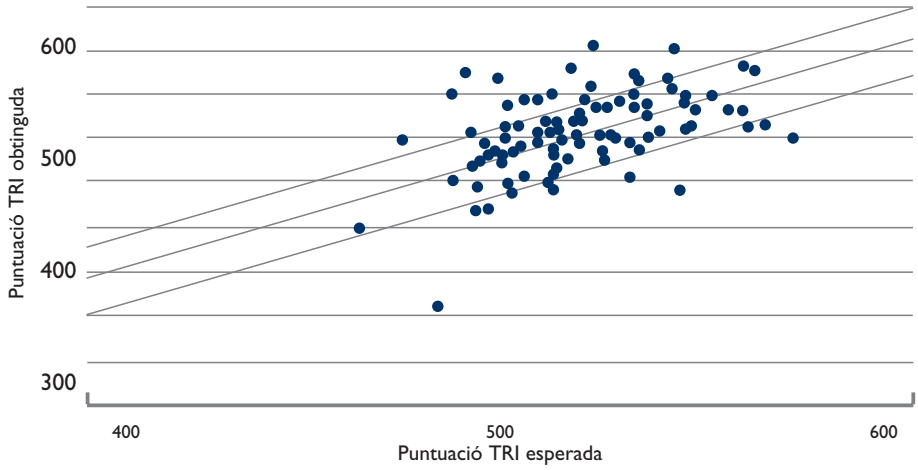




Gràfic 3: Competència en comunicació lingüística en llengua catalana 2n ESO

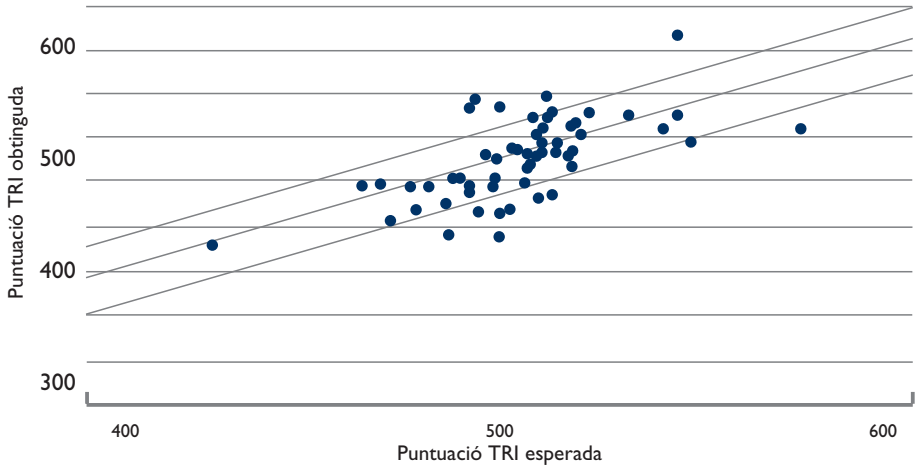


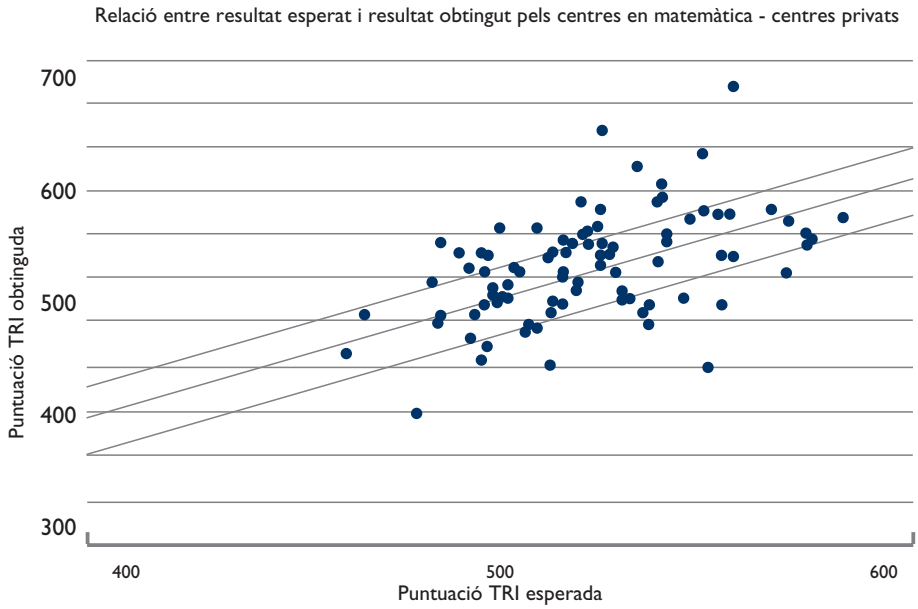
Relació entre resultat esperat i resultat obtingut pels centres en comunicació lingüística en llengua catalana- centres privats



Gràfic 4: Competència matemàtica 2n ESO

Relació entre resultat esperat i resultat obtingut pels centres en matemàtica - centres públics





La primera observació és que hi ha molta dissimilitud en la distribució sobre els gràfics entre els centres públics i els de titularitat privada (inclouen els privats i els privats concertats).

9. ELS CENTRES PÚBLICS

Llevat de qualque excepció per sobre o per sota de la línia, estan molt agrupats sobre la línia central, és a dir, mostren bastant homogeneïtat, fet que indica que la majoria dels centres públics no afegeixen valor de manera significativa sobre allò que l'alumnat ja porta quan arriba als centres. Són pocs els centres que se situen en la línia significativa (més de 30 punts per sobre la línia central) de valor positiu afegit: 4 a anglès i castellà, 3 a català i 7 a matemàtiques. Són més els que presenten valor afegit negatiu significatiu (més de 30 punts per sota de la línia central): 4 a anglès, 11 a castellà, 10 a català i 9 a matemàtiques).

Destaca, igualment, la sèrie de casos en què la diferència entre el que era esperat i l'obtingut és notable, tant en positiu com en negatiu; són punts molt aïllats. És molt visible en el nigul de resultats de competència comunicativa en català.

També hem d'observar amb molt d'interès les diferències en els resultats obtinguts en centres que parteixen d'uns resultats esperats similars. Això indica clarament que el valor de l'ISEC de cada centre no el «condemna» a uns determinats resultats, ni en positiu ni en negatiu. Cal desterrar un cert determinisme que a vegades plana sobre la comunitat educativa. Els centres poden aportar valor, sigui quina sigui la situació de partida, i en aquests gràfics queda evidenciat clarament.

10. CENTRES DE TITULARITAT PRIVADA (PRIVATS I PRIVATS CONCERTATS)

A primera vista, destaca que hi ha més dispersió dels punts (centre) que formen els diferents niguls. Les diferències més grans entre els resultats obtinguts i els esperats indiquen més heterogeneïtat, tant de resultats com d'estatus socioeconòmic de l'alumnat. Les diferències entre la puntuació esperada i l'obtinguda arriben o superen els 200 punts en totes les competències avaluades. Aquest fet contradiu la creença bastant generalitzada que els centres de titularitat privada són com un bloc, que presenten un perfil similar.

També és més baix el nombre de centres situats just sobre la línia i, per tant, augmenta el nombre de centres situats significativament (més de 30 punts) per sobre o per sota, els quals aporten valor significatiu escolar positiu o negatiu. Per sobre: 20 en anglès, 23 en castellà, 16 en català i 22 en matemàtiques, i, per sota, 16 en anglès, 9 en castellà, 8 en català i 14 en matemàtiques.

11. ELS INFORMES DE RESULTATS DE CENTRE

Cada centre, després de cada avaluació de diagnòstic, rep de l'IAQSE un informe personalitzat. En primer lloc, hi apareixen els resultats per competència: la puntuació de consolidació, és a dir, la puntuació a partir de la qual és considerat que cada competència està consolidada; la puntuació mitjana de l'illa on està situat el centre; la mitjana de la tipologia del centre (públic, concertat o privat); la puntuació global del centre, i, finalment, el percentatge de participació (alumnat que hi ha participat i ha computat, és a dir, que els seus resultats han estat tinguts en compte per elaborar les mitjanes).

El punt 2 de l'informe de resultats és precisament la informació que fa referència al valor afegit. El centre té per a cada competència avaluada: la puntuació TRI global del centre, la puntuació TRI esperada (calculada amb l'alumnat que ha participat, ha computat i ha contestat les preguntes del qüestionari relacionades amb l'ISEC), el valor afegit i el percentatge de participació. El text avisa de la representativitat de les dades d'acord amb les de participació: com més baixa hagi estat, menys representativa és. D'aquí la importància que els centres assegurin la màxima participació possible en les proves.

12. CASUÍSTICA

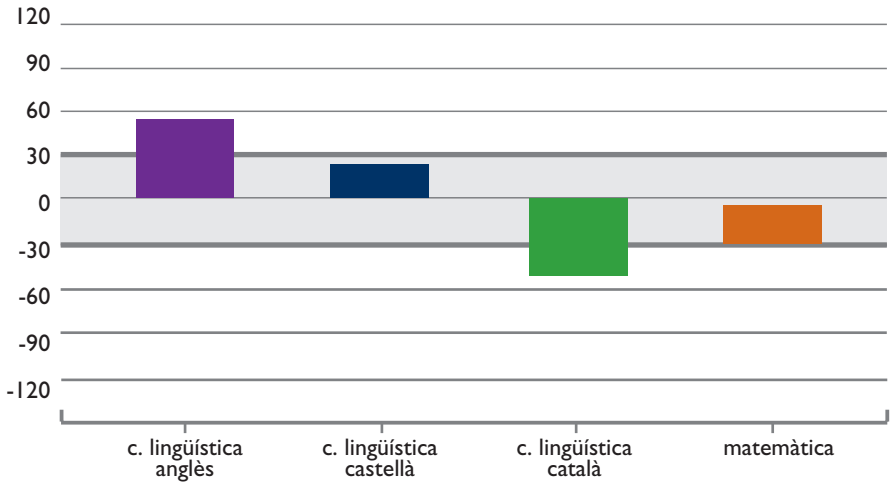
A continuació, presentam tres casos d'informes de resultat de centre que mostren casuístiques molt diferents pel que fa al valor afegit. Primer, oferim una taula amb els resultats i, després, un gràfic que il·lustra el valor afegit positiu i/o negatiu i si és significatiu o no (diferència de més de 30 punts respecte de la mitjana, que és zero).

2. Valor afegit del centre

Competència	Global centre ***	Puntuació esperada ***/****	Valor Afegit (diferència)	Participació (N) ***
c. lingüística anglès	⚠ 644	⚠ 593	51	⚠ 60 % (29)
c. lingüística castellà	561	541	20	69 % (33)
c. lingüística català	498	548	-50	62 % (30)
matemàtica	525	557	-32	65 % (31)

*** Calculat amb l'alumnat que ha realitzat la prova, que computa i que ha contestat les preguntes del qüestionari relacionades amb l'índex SEC.

**** La puntuació esperada s'ha obtingut tenint en compte l'efecte de l'índex SEC del centre i l'índex SEC de l'alumne. Per a la competència en comunicació lingüística en anglès, a més, s'ha tingut en compte l'efecte de l'alumnat angloparlant.



Comentari

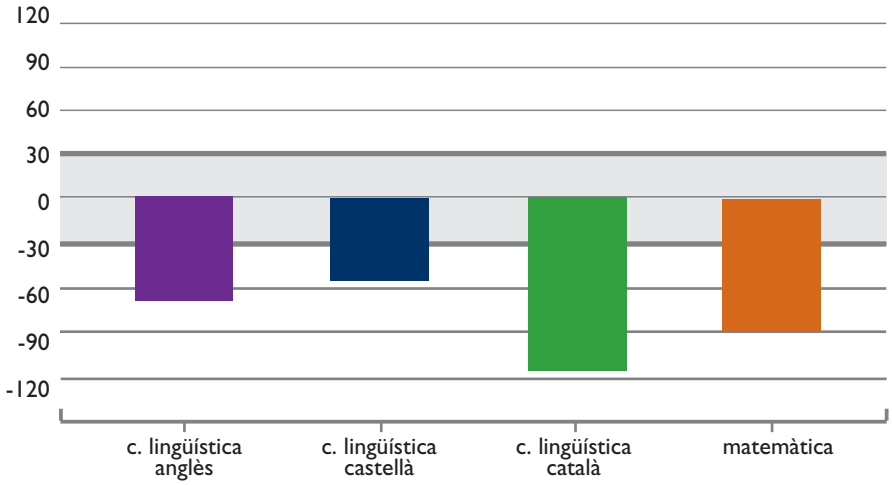
En aquest cas, es tracta d'un centre amb una puntuació esperada elevada (ISEC alt) en totes les competències, sempre superior a 500, que és la mitjana. En la competència lingüística en Anglès, als 593 punts esperats n'hi afegeix 51 i arriba als 644. En canvi, en la competència lingüística en català, en resta 50: dels 548 esperats, n'obté 498 de mitjana. També és significativa la diferència negativa en competència matemàtica: menys 32 punts. Aquestes dades haurien de posar sobre avís el centre per esbrinar què passa tant amb la competència comunicativa en català com amb la de matemàtiques, ja que, a més, té un alumnat amb unes potencialitats elevades pel seu nivell socioeconòmic i cultural.

2. Valor afegit del centre

Competència	Global centre ***	Puntuació esperada ***/****	Valor Afegit (diferència)	Participació (N) ***
c. lingüística anglès	388	451	-63	54 % (15)
c. lingüística castellà	400	457	-57	57 % (16)
c. lingüística català	354	463	-109	54 % (15)
matemàtica	363	453	-90	50 % (14)

*** Calculat amb l'alumnat que ha realitzat la prova, que computa i que ha contestat les preguntes del qüestionari relacionades amb l'índex SEC.

**** La puntuació esperada s'ha obtingut tenint en compte l'efecte de l'índex SEC del centre i l'índex SEC de l'alumne. Per a la competència en comunicació lingüística en anglès, a més, s'ha tingut en compte l'efecte de l'alumnat angloparlant.



Comentari

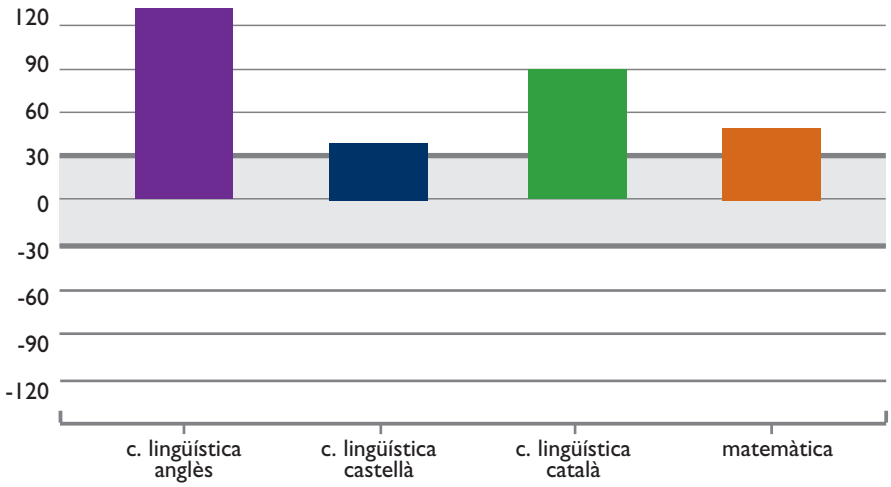
Aquí presentam un centre amb valor afegit negatiu significatiu en totes les competències: des dels menys 63 punts d'anglès, als menys 109 de català. Els resultats obtinguts són molt inferiors a les puntuacions de consolidació de cada competència; en canvi, les puntuacions esperades no estan tan enfora de les mitjanes. Aquesta informació hauria de servir al centre per reflexionar sobre la tasca que fa, ja que hi ha centres amb el mateix ISEC o més baix que obtenen uns resultats més adients dels que esperaven.

2. Valor afegit del centre

Competència	Global centre ***	Puntuació esperada ***/****	Valor Afegit (diferència)	Participació (N) ***
c. lingüística anglès	624	498	126	86 % (24)
c. lingüística castellà	523	488	35	82 % (23)
c. lingüística català	574	492	82	86 % (24)
matemàtica	538	493	45	75 % (21)

*** Calculat amb l'alumnat que ha realitzat la prova, que computa i que ha contestat les preguntes del qüestionari relacionades amb l'índex SEC.

**** La puntuació esperada s'ha obtingut tenint en compte l'efecte de l'índex SEC del centre i l'índex SEC de l'alumne. Per a la competència en comunicació lingüística en anglès, a més, s'ha tingut en compte l'efecte de l'alumnat angloparlant.



Comentari

Aquest és l'exemple d'un centre que, amb un valor esperat que frega la mitjana, obté uns resultats molt superiors als esperats en totes les competències. La diferència és, en tots els casos, significativa: des dels 35 punts de valor afegit de la competència en castellà als més 126 de la d'anglès o els 82 de la de català. Aquest valor afegit elevat és indicatiu d'uns resultats que indiquen una feina que ajuda a sumar al valor que ja porta l'alumnat a la «motxilla».

13. CONCLUSIONS

L'interès dels centres, del professorat, s'hauria de centrar a afegir valor al que ja porta qualsevol alumne de casa. Progressivament, el centre ha d'incrementar la seva aportació. Té més valor el centre que aconsegueix sumar més, no el que té una puntuació global més elevada de resultats amb independència del valor inicial que ja aporta l'alumnat de ca seva. Així, podem tombar molts de mites sobre el que és un «bon centre» popularment: no és un centre que fa més bona feina aquell que el seu alumnat obté una mitjana més alta, sinó aquell que obté més valor afegit escolar. La feina dels centres ha de ser aquesta i no just augmentar mitjanes globals de puntuacions de resultats a les avaluacions externes.

El mal ús que hom pugui fer de la informació extreta de les avaluacions externes que aporten el càlcul de l'ISEC i el relacionen amb els resultats (valor afegit), no pot fer renunciar la comunitat educativa a tenir una informació essencial que permeti millorar l'ensenyament. Pot ser que la informació obtinguda fins ara hagi estat poc utilitzada o coneguda pels centres docents, pel professorat i per l'Administració educativa que l'ha impulsada i obtinguda. Necessitam creure més en la informació que aporten aquestes avaluacions externes i fer-ne un ús pràctic generalitzat.

De moment, no som capaços d'esbrinar quina seria la millor manera d'obtenir la informació sobre la qual cal calcular l'ISEC per continuar treballant amb el valor afegit escolar, i més ara, que les avaluacions externes, com a conseqüència dels plantejaments perversos de la LOMQE respecte de les proves d'avaluació, han desbaratat la confiança sembrada entre la comunitat educativa. Aquesta confiança que havia existit fins fa uns anys sembla que actualment no és possible.

De la informació que extraiem de les avaluacions externes respecte del valor afegit escolar, no en podem concloure quin és el mètode o la manera que cal seguir per anar sumant valor afegit tot partint d'un índex ISEC alt, mitjà o baix. Tal vegada, fins i tot, el camí per arribar a saber-ho s'hagi tallat aquests darrers anys a les Balears i sigui difícil tornar-lo a trobar. Però el que sí que sabem és que sense aquesta informació es farà molt costa amunt millorar el nostre sistema educatiu.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Murillo, F. J. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: Hacia un planteamiento de valor agregado en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 8*(4). Recuperat de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/editorial.pdf.

IAQSE. Informes executius i informes de resultat de centre.

Qui és i com és l'estudiant de la UIB?. Resultats de l'enquesta Via Universitària

Maria Jesús Mairata

Jesús Chacón

Gemma Jiménez

Miguel Ángel Moreno

Juan José Montaño

RESUM

L'article pretén donar a conèixer les principals característiques sociodemogràfiques i acadèmiques de l'estudiantat de la Universitat de les Illes Balears (recorregut, trajectòria, expectatives,...) en el context de l'informe Via Universitària. Té com objectiu aportar informació per la futura presa de decisions en política universitària per tal de millorar el rendiment acadèmic, la satisfacció i la inserció laboral de l'alumnat universitari a la nostra Comunitat Autònoma.

L'article pretén analitzar les característiques dels estudiants de la Universitat de les Illes Balears, el seu recorregut universitari, les seves trajectòries i les seves expectatives. El treball s'emmarca en el projecte Via Universitària elaborat per la Xarxa Vives d'Universitats i la fundació Jaume Bofill. En aquest article hem extret les dades relatives als alumnes de la Universitat de les Illes Balears per tal de tenir una visió més concreta i detallada de la realitat del nostre entorn i, poder comparar-la amb la realitat que descriu l'informe general relatiu al territori que comprèn l'esmentada Xarxa Vives.

RESUMEN

El artículo pretende dar a conocer las principales características sociodemográficas y académicas del alumnado de la Universitat de les Illes Balears (recorrido, trayectoria, expectativas,...) en el contexto del informe Vía Universitaria. Tiene como objetivo aportar información futuras tomas de decisiones en política universitaria con el fin de mejorar el rendimiento académico, la satisfacción y la inserción laboral del alumnado universitario en nuestra Comunidad Autónoma.

El artículo pretende analizar las características de los estudiantes de la Universitat de les Illes Balears, su recorrido universitario, sus trayectorias y sus expectativas. El trabajo se enmarca en el proyecto Vía Universitaria elaborado por la Xarxa Vives de Universidades y la fundación Jaume Bofill. En este artículo hemos extraído los datos relativos al alumnado de la Universitat de les Illes Balears para tener una visión más concreta y detallada de la realidad de nuestro entorno y, poder compararla con la realidad que describe el informe general relativo al territorio que abarca la Xarxa Vives.

1. INTRODUCCIÓ

La Xarxa Vives d'Universitats, juntament amb la Fundació Jaume Bofill, ha realitzat l'informe Via Universitària (Ariño i Sintes, 2016): accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris.

Via Universitària és una enquesta feta, entre febrer i abril de 2015, a 20.512 estudiants de 19 universitats del territori Vives i que abasten 3 estats de l'arc mediterrani: Andorra, Espanya i França.

Podem afirmar que, en aquest bienni 2015-2016, les universitats d'Andorra, Catalunya del Nord, les Illes Balears, la Comunitat Valenciana i Catalunya es posicionen en línia amb els estudis que, en aquest àmbit, desenvolupen sistemàticament bona part dels països europeus. Podem afirmar que el

projecte Via Universitària és l'equivalent de l'Informe d'Eurostudent, l'enquesta europea que analitza en quines condicions estudien els joves universitaris de 29 països europeus (Orr i Mishra, 2015).

Es tracta d'un projecte que té per objectiu analitzar les característiques dels estudiants, el seu recorregut universitari, les seves trajectòries i les seves expectatives. La finalitat de l'estudi és orientar les decisions en matèria de política universitària tant des de les mateixes institucions com des dels responsables públics en aquesta matèria.

L'interès d'aquest estudi és obvi: tant les institucions universitàries com les administracions públiques relacionades amb aquest camp necessiten conèixer a fons les principals característiques del destinatari del servei públic que presten: l'estudiant universitari. Aquest fet es torna encara més evident pel fet que l'espai europeu d'educació superior (EEES) considera l'estudiant el protagonista del procés educatiu, això ha comportat un canvi paradigmàtic (Montaño i Pinya, 2009). Per aquest motiu, les metodologies i les tècniques d'ensenyament/aprenentatge han sofert un procés d'adaptació, a la vegada que la participació estudiantil i l'equitat es consideren aspectes clau del procés de convergència (Miquel, 2006).

En aquesta línia, alguns països han creat observatoris de la vida estudiantil universitària, i la xarxa Eurostudent s'ha constituït com a referent en l'anàlisi sistemàtica de les condicions socioeconòmiques dels estudiants. La xarxa Eurostudent neix l'any 1999 i l'any 2000 va fer una primera publicació sobre les condicions socials i econòmiques de la vida estudiantil en set països; progressivament, va ampliar el nombre de països participants fins a arribar als trenta actuals, i ja ha portat a terme cinc onades d'enquestes. Es tracta del projecte més ambiciós desenvolupat fins avui i s'ha d'emmarcar en la política d'implantació de l'espai europeu d'educació superior (EEES). Espanya ha participat en diferents rondes d'Eurostudent (Ariño i Llopis, 2011), però per diferents motius contextuals va deixar de participar-hi. En aquest context, entra en escena el projecte Via Universitària que té com a font d'inspiració la visió d'Eurostudent.

El propòsit del present estudi és donar informació d'interès sobre les característiques sociodemogràfiques i acadèmiques de l'alumnat de la Universitat de les Illes Balears (UIB) en el context de l'informe Via Universitària. Concretament, es volen descriure i analitzar les dimensions següents:

- Característiques sociodemogràfiques
- Règim de dedicació a l'estudi: estudi i treball, hores de dedicació a l'estudi i assistència a classe
- Trajectòria
- Expectatives inicials respecte a la universitat
- Condicions de vida
- Participació cultural i social dels universitaris
- Valoració de l'experiència universitària
- Motius per la selecció dels estudis i expectatives futures

Sense dubte, aquesta informació serà molt valuosa perquè els responsables institucionals i acadèmics puguin prendre decisions de política universitària per tal de millorar el rendiment acadèmic, la satisfacció i la inserció laboral de l'alumnat universitari de la nostra comunitat autònoma.

2. MÈTODE

Univers i mostra obtinguda: Via Universitària i UIB

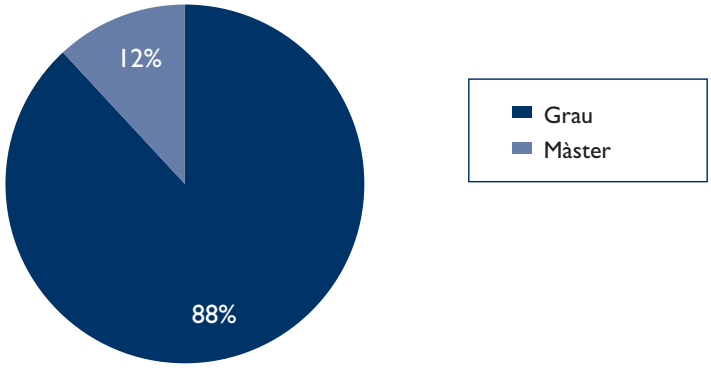
L'univers d'estudi el conformen la totalitat d'estudiants matriculats a les titulacions de grau i màster de les universitats participants en el projecte. L'enquesta s'adreça a 332.307 estudiants de les 19 universitats presentades al quadre 1.

El tipus de mostreig va ser no probabilístic casual o incidental en el qual l'alumnat que va formar part de la mostra ho va fer de forma voluntària. La mostra Via Universitària obtinguda és de 20.547 enquestes que suposen un 6,8% del total. En el cas de la UIB l'univers és 10.740, d'aquests han respost a l'enquesta 1.009 estudiants, és a dir, el 9,39% del total. Els enquestats és distribueixen entre 31 graus, 2 dobles titulacions de grau i 27 màsters.

Quadre 1. Distribució de la mostra Via Universitària

UNIVERSITAT	Total completats	Total emesos	%
Universitat d'Alacant	615	27814	2,21
Universitat de València	4616	50000	9,23
Universitat de Barcelona	1052	47065	2,24
Universitat Abat Oliba CEU	197	5000	3,94
Universitat d'Andorra	62	269	23,05
Universitat de Girona	1667	11344	14,69
Universitat de Lleida	910	8245	11,04
Universitat de les Illes Balears	1009	10740	9,39
Universitat Jaume I	766	13535	5,66
Universitat Miguel Hernández d'Elx	535	10740	4,98
Universitat Oberta de Catalunya	2370	21952	10,80
Universitat Politècnica de Catalunya	1725	20612	8,37
Universitat Pompeu Fabra	1068	10568	10,11
Universitat de Perpinyà Via Domitia	122	7.316	1,67
Universitat Ramon Llull	17	336	5,06
Universitat Rovira i Virgili	518	12171	4,26
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya	293	4600	6,37
Universitat Autònoma de Barcelona	1594	42000	3,80
Universitat Politècnica de València	1411	28000	5,04

Gràfic 1: Estudis cursats actualment (mostra UIB)



Com es pot veure al gràfic 1, el 88,10% està cursant estudis de grau i l'11,90% estudis de màster. Els resultats de la UIB gairebé no difereixen dels obtinguts per la Via Universitària, en què el 89% de l'estudiant participant a l'enquesta estudia un grau o doble grau de primer cicle i l'11% un màster o postgrau.

Procediment

El mètode de recollida de la informació és l'entrevista individual mitjançant un qüestionari autoemplenat per Internet (CAWI) enviat a l'estudiantat matriculat en els graus i màsters de les universitats que participen en el projecte.

El treball de camp es va iniciar el 23 de febrer de 2015, amb el llançament de l'enquesta al primer grup d'universitats participants. Estava previst que es prolongués fins al 17 d'abril, amb l'enviament de tres correus electrònics recordatoris a cada universitat. Com que moltes de les universitats s'incorporaren més tard al projecte i feren els llançaments de l'enquesta en diferents moments, la plataforma es va mantenir activa fins a l'11 de maig de 2015, de manera que es garantia que l'estudiantat de totes les universitats participants haguessin tingut almenys dues setmanes per a contestar el qüestionari, el qual ha estat disponible en català, castellà, anglès i francès (Ariño i Sintes, 2016).

El procediment de contacte va consistir en l'enviament d'un correu electrònic a cadascuna de les adreces de correu electrònic que componien la mostra de partida. L'enviament va ser fet per les 19 universitats participants a la totalitat del seu alumnat matriculat en estudis de grau i màster. Aquest correu electrònic contenia una carta de presentació de l'estudi i una petició formal de participació, així com un URL (*uniform resource locator*) que permetia establir un hiperenllaç amb la pàgina web en la qual s'allotjava el qüestionari de l'estudi. Així doncs, l'accés al qüestionari de Via Universitària per part de l'estudiantat al qual es pretén entrevistar es realitza mitjançant un enllaç únic personalitzat. Aquest accés (URL), generat automàticament per l'aplicació de forma completament aleatòria i distribuït de forma personal a través de correu electrònic, és plenament anònim (Ariño i Sintes, 2016).

3. CARACTERÍSTIQUES SOCIODEMOGRÀFIQUES

Amb l'anàlisi de les variables sociodemogràfiques es pot afirmar que existeix una preponderància de les dones en la mostra Via Universitària que s'accentua de manera molt notable en el cas de la mostra UIB (vegeu quadre 2).

Quadre 2. Perfil dels estudiants per nivell acadèmic i sexe (mostra UIB i mostra Via Universitària)

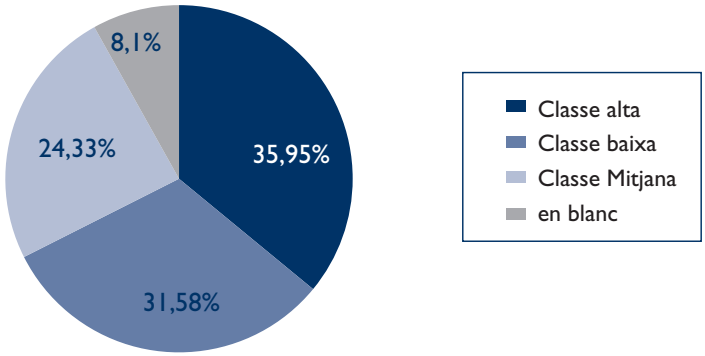
UNIVERSITAT	Total completats		%
	Freqüència	Percentatge	Percentatge
Grau			
Home	329	37,1	46,0
Dona	558	62,9	54,0
Subtotal	887	88,08	
Màster			
Home	39	32,5	49,5
Dona	81	67,5	50,5
Subtotal	120	11,92	
Total	1007	100	

Quadre 3. Perfil dels estudiants per nivell acadèmic i edat (mostra UIB i mostra Via Universitària)

UNIVERSITAT	Total completats		%
	Freqüència	Percentatge	Percentatge
Grau			
Fins a 21 anys	342	38,6	29,1
De 22 a 25 anys	378	42,6	40,8
De 26 a 29 anys	85	9,6	13,0
A partir de 30 anys	81	9,1	17,1
Subtotal	887	100	100
Màster			
Fins a 21 anys	--	--	--
De 22 a 25 anys	60	50,0	42,4
De 26 a 29 anys	29	24,2	28,0
A partir de 30 anys	31	25,8	29,4
Subtotal	120	100	100
Total	1007		

Com es pot apreciar al quadre 3, majoritàriament els enquestats es troben entre els 18 i els 25 anys, amb un 75% del total de la mostra obtinguda, augmentant aquest percentatge en el cas de la UIB. Però, en tot cas, s'aprecia que hi ha una important diversificació d'edats entre l'estudiantat universitari.

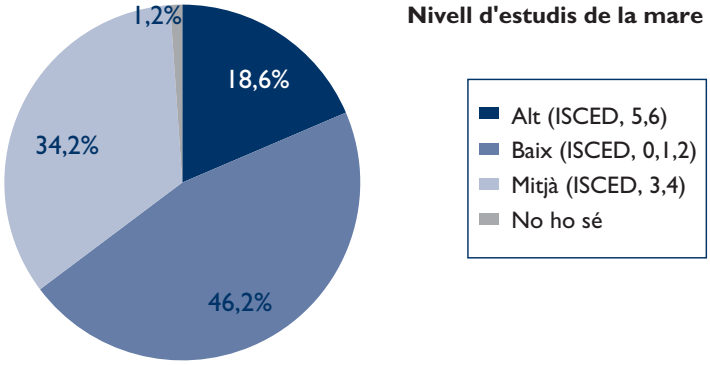
Gràfic 2: Classe social dels estudiants (mostra UIB)

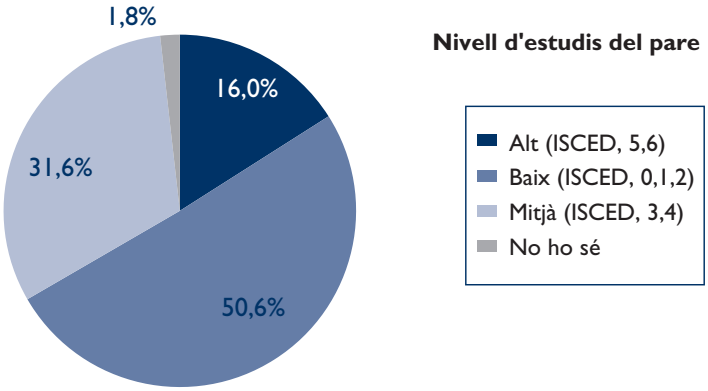


Quant a l'origen social dels estudiants universitaris, la classe social predominant és la classe alta, tant en el cas de la mostra Via Universitària com en el cas de la mostra UIB (vegeu gràfic 2). Cal destacar que, en la primera mostra, el percentatge de classe alta és del 44% enfront del 35,95% de la UIB.

Majoritàriament els estudiants universitaris superen el nivell d'estudis dels seus pares i mares. En el cas de la mostra Via Universitària un 42,9% dels estudiants enquestats prové de llars i d'un entorn familiar amb baix nivell formatiu, per tant els progenitors tenen, majoritàriament, un nivell d'estudis baix (segons la classificació ISCED 0, 1, 2). En el cas de la mostra UIB aquest percentatge és encara més elevat situant-se en el 48,4% (vegeu gràfic 3).

Gràfic 3: Nivell d'estudis de la mare i del pare (mostra UIB)





4. RÈGIM DE DEDICACIÓ A L'ESTUDI: ESTUDI I TREBALL, HORES DE DEDICACIÓ A L'ESTUDI I ASSISTÈNCIA A CLASSE

A la mostra Via Universitària, el règim de dedicació a l'estudi del 41% de l'alumnat és el del model d'estudiant a temps complet, l'altre 59% compagina estudi i treball.

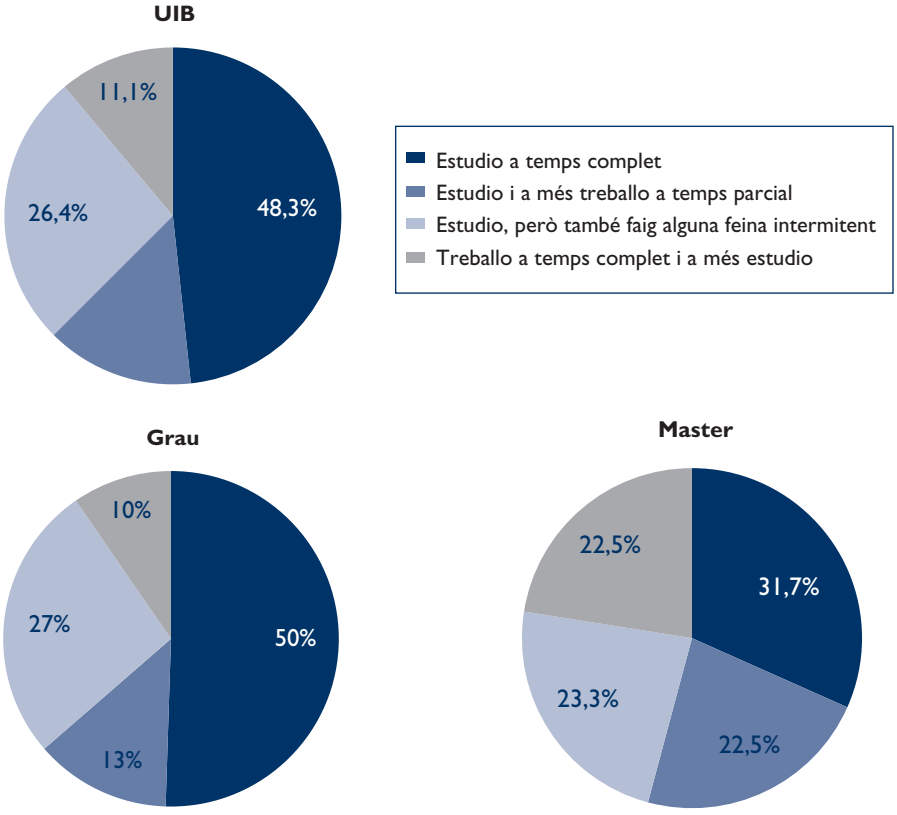
En el cas de la mostra UIB (vegeu gràfic 4) el percentatge d'estudiants que segueixen el model tradicional augmenta fins a situar-se en el 48,3%. Pel seu interès hem diferenciat les dades segons el cicle que cursen els preguntats. Cal destacar que en el cas de grau el percentatge d'alumnes que es dediquen totalment a l'estudi augmenta fins a situar-se en el 50,5% mentre que en el cas dels estudiants de màsters descendeix fins al 31,7%.

Un dels aspectes sobre els quals també s'ha recollit informació és la dedicació setmanal en hores a assistir a classe i a fer les tasques d'estudi. En el cas de la mostra Via Universitària es tendeix a la mitjana, és a dir, entre 21 i 40 hores dedicades a l'estudi. Aquestes dades coincideixen, pràcticament, amb les que manifesta l'estudiantat de la mostra de la UIB, en aquest darrer cas dediquen una mitjana de 31,5 hores setmanals a l'estudi (vegeu gràfic 5).

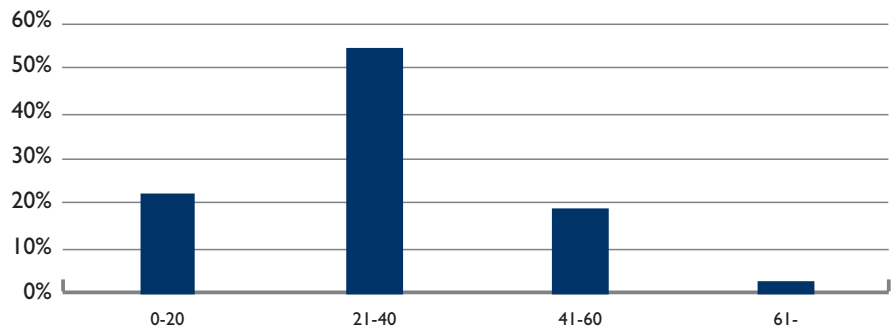
Quant a l'assistència a classe un 79,7% de la mostra Via Universitària indica que assisteix a més del 75% de les classes. Quan els demanem els motius principals per no assistir-hi, podem assenyalar que el 49% considera que en algunes assignatures aprofiten més el temps pel seu compte que assistint a classe. Cal destacar que una altra raó de no anar a l'aula és la manera com el professorat imparteix la classe, mentre que el 37% declara haver faltat per dedicar el temps a preparar un examen o treball.

Segons afirmen els enquestats de la UIB, el 86% afirma que assisteix a més del 75% de les classes. Els motius, per ordre de prioritat, de no anar a classe, en el cas de la mostra UIB, són els següents: aprofitar més el temps pel seu compte, dedicar el temps a preparar un examen o treball i el descontentament amb el professorat (vegeu gràfic 6).

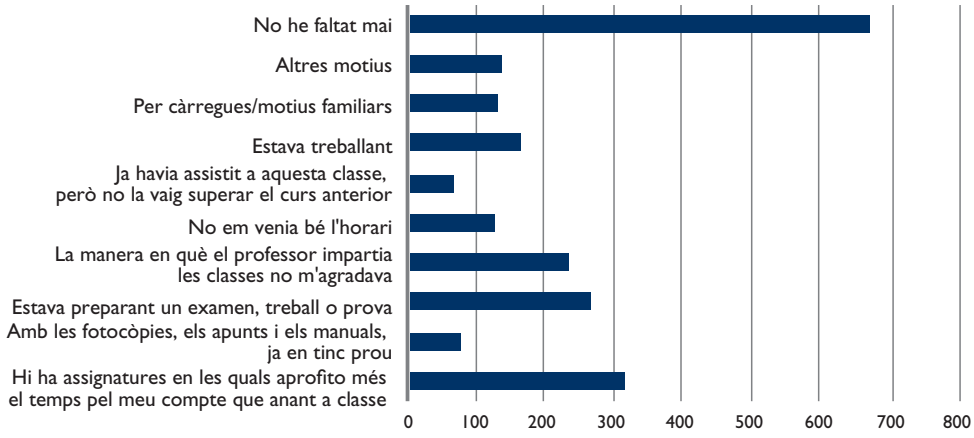
Gràfic 4: Modalitats de dedicació a l'estudi: estudi i treball (mostra UIB)



Gràfic 5: Hores de dedicació setmanal a assistir a classe i a fer les tasques d'estudi (mostra UIB)



Gràfic 6: Grau d'assistència a classe i raons principals per les quals falten a classe



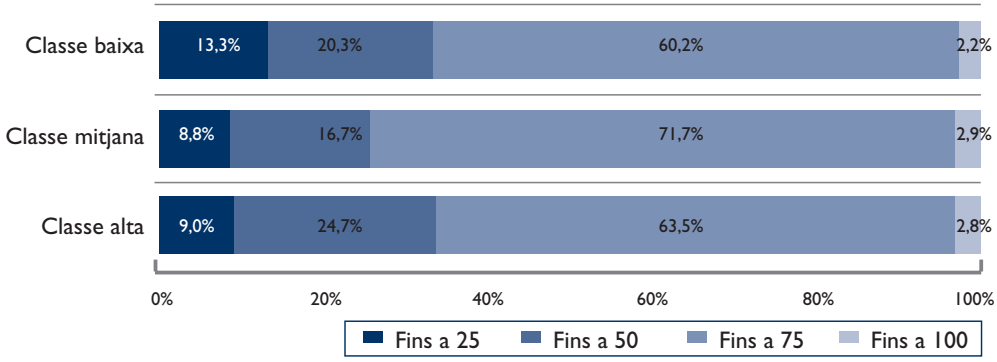
Quadre 4. Intensitat de dedicació a l'estudi segons l'àrea de coneixement (mostra UIB i mostra Via Universitària)

	Mostra UIB (%)			Mostra Via Universitària (%)		
Branca	Intensitat baixa (menys de 21 hores)	Intensitat mitjana (de 21 a 40 hores)	Intensitat alta (més de 40 hores)	Intensitat baixa (menys de 21 hores)	Intensitat mitjana (de 21 a 40 hores)	Intensitat alta (més de 40 hores)
Arts i Humanitats	20,0	63,8	16,2	25,7	51,2	23,1
Ciències	14,2	41,0	44,8	16,7	40,9	42,5
Ciències de la Salut	19,9	54,4	25,7	22,9	39,3	37,8
Ciències Socials i Jurídiques	27,2	51,5	20,6	29,8	48,4	21,8
Enginyeria i Arquitectura	15,7	54,9	27,5	19,3	39,5	41,2

Al quadre 4 s'observa que la major intensitat de dedicació a l'estudi, tant en el cas de la mostra Via Universitària com en el cas de la mostra UIB, es dóna en les titulacions de ciències (42,5% i 44,8% respectivament). En ambdues mostres el segon lloc correspon a Enginyeria i Arquitectura (41,2% i 27,5% respectivament).

Com es pot comprovar al gràfic 7, els estudiants de classe baixa que es matriculen fins a 25 crèdits (13,3%) representen el valor més elevat en relació amb les altres opcions (8,8% i 9%). Aquest fet, tal vegada, pot ser resultat de la compaginació entre estudis i treball, més present entre joves de classes baixes i també, amb molta possibilitat, pel preu que comporta la matrícula.

Gràfic 7: Crèdits previstos del curs actual segons la classe social (mostra UIB)



En el cas de la mostra Via Universitària el percentatge d'estudiants que es matriculen fins a 25 crèdits també és més elevat en el cas de l'alumnat de classe baixa (17,9%), mentre que en el cas de classe mitjana i classe alta és de l'11% i 12,6% respectivament.

5. TRAJECTÒRIA

L'enquesta estudia les trajectòries dels estudiants mitjançant dos indicadors. Per una part, sobre el tipus de transició als estudis universitaris, i si aquesta ha estat directa o si hi ha hagut algun tipus d'interrupció entre els estudis secundaris i l'entrada a la universitat. Per altra part, es contemplen les interrupcions en els itineraris educatius des de l'acabament dels estudis secundaris fins a l'actualitat, incloent les que s'hagin produït durant els estudis universitaris. Com es pot veure, les trajectòries lineals i contínues són majoritàries, però existeixen també gran varietat de trajectòries.

Quadre 5. Interrupció dels estudis des de la finalització de l'educació secundària (mostra UIB i mostra Via Universitària)

	Mostra UIB		Mostra Via Universitària
	Freqüència	Percentatge	Percentatge
No	734	72,9	68,1
Sí, entre graduació dels estudis de secundària i entrada a la universitat	138	13,7	15,7
Sí, a la universitat	93	9,2	10,9
Sí, entre l'obtenció del títol universitari i l'inici d'altres estudis reglats	39	3,9	5,3
Total	1007	100	100

El nombre d'enquestats que manifesten que no han interromput els estudis entre el final de l'educació secundària i l'accés a la universitat són majoritaris (68,1% en el cas de la mostra Via Universitària, i el 72,9% en el cas de la mostra UIB).

Al quadre 5 es pot veure de manera desagregada informació referent a l'etapa en la qual s'ha produït la interrupció dels estudis universitaris, per part d'un 27,1% dels estudiants en el cas de la mostra UIB, i per part del 31,9% dels individus de la mostra global.

Quadre 6. Interrupció dels estudis des de la finalització de l'educació secundària segons l'origen social (mostra UIB i mostra Via Universitària)

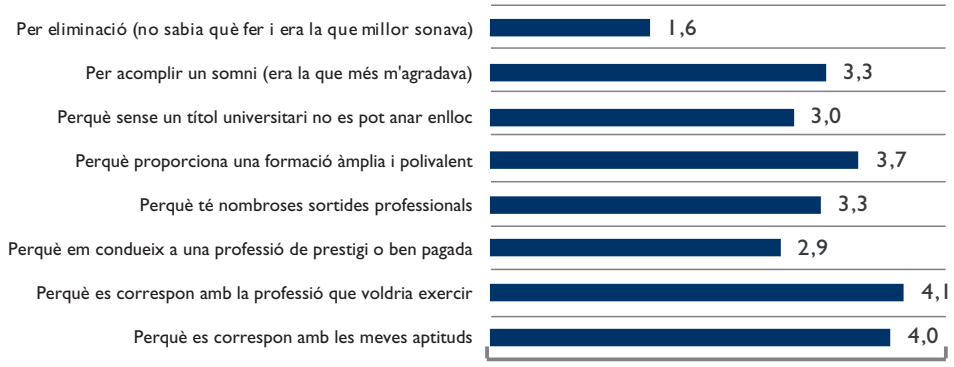
	Mostra UIB	Mostra Via Universitària
	Freqüència	Percentatge
Origen baix		
No interrupció	69,8	58,7
Sí, entre graduació dels estudis de secundària i entrada a la universitat	17,9	23,2
Sí, a la universitat	7,5	12,0
Sí, entre l'obtenció del títol universitari i l'inici d'altres estudis reglats	4,8	6,1
Total	100	100
Origen mitjà		
No interrupció	77,1	74,3
Sí, entre graduació dels estudis de secundària i entrada a la universitat	11,0	12,4
Sí, a la universitat	7,3	9,4
Sí, entre l'obtenció del títol universitari i l'inici d'altres estudis reglats	4,6	3,9
Total	100	100
Origen alt		
No interrupció	73,5	73,0
Sí, entre graduació dels estudis de secundària i entrada a la universitat	11,0	10,8
Sí, a la universitat	12,2	10,9
Sí, entre l'obtenció del títol universitari i l'inici d'altres estudis reglats	3,3	5,4
Total	100	100

Continuant analitzant els efectes que té la classe social en la trajectòria universitària, podem assenyalar que els joves de classe mitjana i alta realitzen itineraris sense interrupcions (74,3% i 73% respectivament) en el cas de la mostra Via Universitària (vegeu quadre 6). Aquests valors, en el cas de la UIB, són del 77,1% i 73,5% respectivament.

6. EXPECTATIVES INICIALS RESPECTE A LA UNIVERSITAT

Els motius pels quals els joves trien una carrera és un dels elements claus que condiciona tota la seva trajectòria posterior. L'objectiu principal d'aquest apartat és analitzar les expectatives a l'hora d'iniciar els estudis universitaris. També, s'analitzen els motius per escollir la titulació per àrees de coneixement.

Gràfic 8: Motius d'elecció dels estudis (mostra UIB)



A la mostra Via Universitària la principal raó per triar els estudis universitaris es correspon amb la professió que volen exercir, la segona és que el contingut de la titulació triada es correspon amb les seves aptituds personals i en tercer lloc que els estudis universitaris li proporcionen una formació àmplia i polivalent. La prevalença d'aquests motius, tal com es pot veure al gràfic 8, coincideix plenament en el cas de l'estudiantat UIB entrevistat.

Quadre 7. Arts i Humanitats: motius per escollir la titulació (mostra UIB)

	Grau d'acord en percentatge				
	Gens d'acord	Poc d'acord	D'acord	Prou d'acord	Molt d'acord
Perquè es correspon amb les meves aptituds	--	2,9	27,6	43,8	25,7
Perquè es correspon amb la professió que voldria exercir	2,9	12,4	23,8	24,8	36,2
Perquè em condueix a una professió de prestigi o ben pagada	20,0	35,2	31,4	12,4	1,0
Perquè té nombroses sortides professionals	25,7	42,9	21,0	6,7	3,8
Perquè proporciona una formació àmplia i polivalent	4,8	23,8	36,2	21,0	14,3
Perquè sense un títol universitari no es pot anar enlloc	18,1	26,7	18,1	17,1	20,0
Per acomplir un somni (era la que més m'agradava)	10,5	15,2	21,9	22,9	29,5
Per eliminació (no sabia què fer i era la que millor sonava)	76,2	13,3	5,7	1,9	2,9

El motius que prevalen en el cas d'escollir una titulació d'Arts i Humanitats, vegeu quadre 7, estan directament relacionats amb les preferències personals de l'estudiant. Com es pot veure poder exercir la professió que més agrada figura en primer lloc com a causa d'elecció de carrera. A continuació, se cita la d'acomplir un somni i, en tercer lloc, perquè es correspon amb les aptituds de la persona.

Quadre 8. Ciències: motius per escollir la titulació (mostra UIB)

	Grau d'acord en percentatge				
	Gens d'acord	Poc d'acord	D'acord	Prou d'acord	Molt d'acord
Perquè es correspon amb les meves aptituds	3,0	4,5	29,9	33,6	29,1
Perquè es correspon amb la professió que voldria exercir	2,2	7,5	19,4	27,6	42,5
Perquè em condueix a una professió de prestigi o ben pagada	21,6	28,4	29,9	14,2	6,0
Perquè té nombroses sortides professionals	14,2	25,4	26,9	21,6	11,9
Perquè proporciona una formació àmplia i polivalent	2,2	9,0	27,6	31,3	29,9
Perquè sense un títol universitari no es pot anar enlloc	15,7	27,6	19,4	17,9	19,4
Per acomplir un somni (era la que més m'agradava)	9,0	17,2	20,1	24,6	29,1
Per eliminació (no sabia què fer i era la que millor sonava)	62,7	15,7	9,0	7,5	5,2

La causa que representa un percentatge molt més elevat (42,5%) per l'elecció dels estudis de l'àrea de Ciències és poder exercir la professió desitjada (vegeu quadre 8). A continuació, els dos motius que obtenen pràcticament el mateix valor són: adquirir una formació àmplia i polivalent i per acomplir un somni.

Quadre 9. Ciències de la Salut: motius per escollir la titulació (mostra UIB)

	Grau d'acord en percentatge				
	Gens d'acord	Poc d'acord	D'acord	Prou d'acord	Molt d'acord
Perquè es correspon amb les meves aptituds	0,7	2,9	17,6	37,5	40,4
Perquè es correspon amb la professió que voldria exercir	1,5	5,1	9,6	20,6	61,8
Perquè em condueix a una professió de prestigi o ben pagada	9,6	34,6	34,6	16,2	4,4
Perquè té nombroses sortides professionals	3,7	20,6	24,3	28,7	22,1

	Grau d'acord en percentatge				
	Gens d'acord	Poc d'acord	D'acord	Prou d'acord	Molt d'acord
Perquè proporciona una formació àmplia i polivalent	4,4	5,1	26,5	40,4	22,8
Perquè sense un títol universitari no es pot anar enlloc	22,1	25,7	21,3	14,7	15,4
Per acomplir un somni (era la que més m'agradava)	8,1	14,7	19,1	27,2	30,1
Per eliminació (no sabia què fer i era la que millor sonava)	73,5	16,9	2,9	3,7	1,5

En un percentatge elevadíssim (61,8%) el motiu que decideix els joves a cursar una titulació de l'àmbit de les Ciències de la Salut és exercir la professió desitjada (vegeu quadre 9). L'altre motiu que indica, també, una elecció vocacional és el de matricular-se a uns estudis que es corresponen amb les seves aptituds (40,4%).

Quadre 10. Ciències Socials i Jurídiques: motius per escollir la titulació (mostra UIB)

	Grau d'acord en percentatge				
	Gens d'acord	Poc d'acord	D'acord	Prou d'acord	Molt d'acord
Perquè es correspon amb les meves aptituds	0,8	3,6	23,2	40,2	31,9
Perquè es correspon amb la professió que voldria exercir	2,3	5,8	16,2	26,6	48,5
Perquè em condueix a una professió de prestigi o ben pagada	10,8	25,1	26,0	26,4	10,9
Perquè té nombroses sortides professionals	7,9	17,5	24,5	21,1	28,1
Perquè proporciona una formació àmplia i polivalent	2,6	9,2	29,1	32,8	25,5
Perquè sense un títol universitari no es pot anar enlloc	13,8	23,0	24,5	18,9	19,1
Per acomplir un somni (era la que més m'agradava)	13,2	18,3	22,3	21,3	24,0
Per eliminació (no sabia què fer i era la que millor sonava)	70,8	13,4	6,6	5,7	2,8

El primer motiu per seleccionar una titulació de Ciències Socials i Jurídiques és el de cursar una carrera que permeti dedicar-se en un futur a la professió predilecta (48,5%), el segon motiu d'elecció és el que està relacionat amb aptituds personals de l'elector (31,9%) (vegeu quadre 10).

Quadre 11. Enginyeria i Arquitectura: motius per escollir la titulació (mostra UIB)

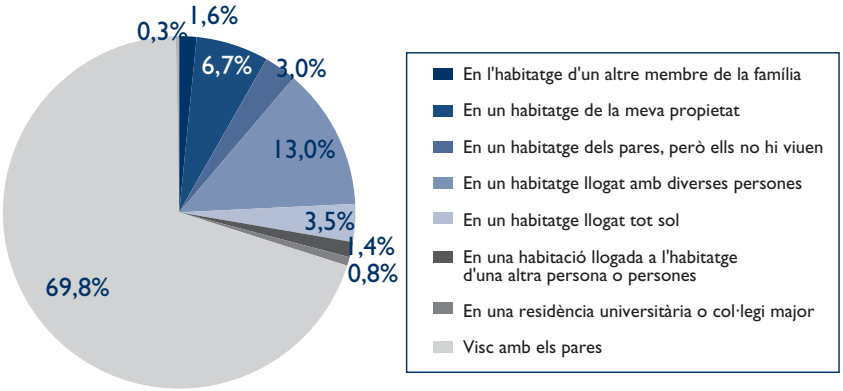
	Grau d'acord en percentatge				
	Gens d'acord	Poc d'acord	D'acord	Prou d'acord	Molt d'acord
Perquè es correspon amb les meves aptituds	2,0	3,9	31,4	39,2	23,5
Perquè es correspon amb la professió que voldria exercir	1,0	8,8	18,6	37,3	34,3
Perquè em condueix a una professió de prestigi o ben pagada	6,9	18,6	29,4	30,4	14,7
Perquè té nombroses sortides professionals	4,9	12,7	20,6	31,4	30,4
Perquè proporciona una formació àmplia i polivalent	2,0	9,8	29,4	39,2	19,6
Perquè sense un títol universitari no es pot anar enlloc	15,7	23,5	19,6	19,6	21,6
Per acomplir un somni (era la que més m'agradava)	9,8	28,4	26,5	19,6	14,7
Per eliminació (no sabia què fer i era la que millor sonava)	58,8	17,6	10,8	8,8	3,9

En el cas de les titulacions d'Enginyeria i Arquitectura és destacable que, a diferència dels motius apuntats en el cas de les altres àrees estudiades, un 30,4% dels enquestats trien aquesta opció perquè té nombroses sortides professionals (vegeu quadre 11).

7. CONDICIONS DE VIDA

L'enquesta Via Universitària analitza el lloc i les condicions de residència i les principals fonts de finançament dels joves. La majoria dels estudiants conviuen en el domicili familiar amb els pares. Aquestes dades (junt amb altres que no són objecte d'anàlisi en aquest estudi) denoten que la família és el principal finançador dels estudis universitaris i que l'universitari no és autònom econòmicament.

Gràfic 9: On vius durant el curs acadèmic (els dies lectius)? (mostra UIB)



Tant en el cas de la mostra Via Universitària com en el cas de la mostra UIB, el percentatge més alt amb molta diferència del que ocupa el segon lloc és el dels joves que viuen amb els seus pares els dies lectius. En el cas de la primera mostra suposa un 52% i en el cas de la segona aquest valor augmenta fins a gairebé un 70%.

8. PARTICIPACIÓ CULTURAL I SOCIAL DELS UNIVERSITARIS

L'estudi Via Universitària ha analitzat la participació en quatre indicadors: esports, jornades i conferències, activitats escèniques i cinema, i associacionisme. Els resultats denoten un nivell de participació cultural molt baix, especialment en el cas de l'afiliació i militància en associacions culturals. En aquesta línia, Ariño i Sintes (2016) conclouen a l'informe Via Universitària que els perfils d'estudiants més participatius tant en les activitats culturals com en els òrgans institucionals són molt similars: el patró més comú d'estudiant implicat en la participació cultural i social en la universitat és masculí, de 22 a 25 anys, de classe mitjana-alta i que combina els estudis amb una feina a temps parcial o intermitent.

Quadre 12. Participació a la vida esportiva, cultural i social en percentatges (mostra UIB)

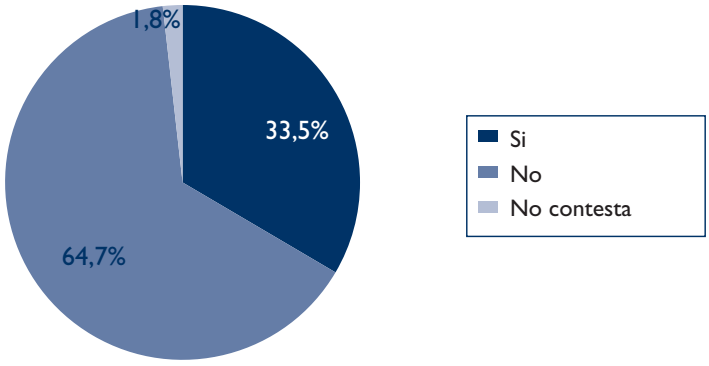
	Activitats esportives	Conferències, jornades, debats, presentació de llibres	Cinema, teatre, concerts	Associacions culturals o grups de teatre, coral, orquestra
Mai	69,4	32,5	70,7	81,9
He assistit una o dues vegades a l'any (esporàdicament)	14,1	42,3	15,3	9,6
Diverses vegades a l'any	6,3	20,1	8,8	3,7
Molt sovint (una o més vegades al mes)	8,5	3,4	3,3	2,9
No contesta	1,7	1,8	1,9	1,9
Total	100	100	100	100

Els resultats de la UIB es poden analitzar al quadre 12. Com s'evidencia, la participació de l'estudiantat a la vida cultural és ínfima. Segons afirmen el 81,9% dels enquestats mai han format part d'una associació cultural, i el 70,7% afirma que no assisteix mai a un espectacle.

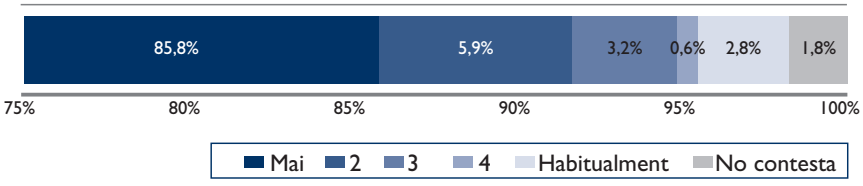
L'estudiantat de la UIB desconeix en un percentatge de 64,7%, bastant més alt que en el cas de la mostra Via Universitària (42%), els sistemes de participació dels estudiants en la institució (vegeu gràfic 10).

L'enquesta de Via Universitària demana també informació sobre la participació en els òrgans de govern i en les associacions o assembles estudiantils (vegeu gràfics 11.a i 11.b).

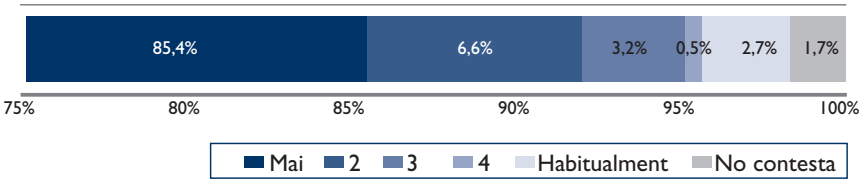
Gràfic 10: Coneixement dels sistemes de participació dels estudiants en la teva universitat (delegació, associacionisme, assemblees, etc.) (mostra UIB)



Gràfic 11a: Participació política als òrgans de governs i a les associacions de la universitat (mostra UIB)



Gràfic 11b: Participació en assemblees o associacions d'estudiants (mostra UIB)



A la mostra Via Universitària, tot i que la majoria coneix els mitjans de participació, només els utilitzen una minoria: tan sols un 15,6% participa en òrgans de govern i un 19% en alguna associació. Aquests valors encara es redueixen molt més en el cas de tenir en compte la freqüència de participació, que és molt baixa (un 3,8% participa habitualment en òrgans de govern i un 3,6% en assemblees/associacions).

Com es pot apreciar, la freqüència de participació és, encara, més baixa en el cas de la mostra UIB. Només participa habitualment un 2,8% en òrgans de govern i un 2,7% en associacions o assemblees.

9. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA UNIVERSITÀRIA

L'objectiu d'aquest apartat és analitzar la percepció de l'estudiant universitari en relació amb la seva experiència. Les vivències viscudes en el dia a dia a la institució universitària afecten, sens dubte, la valoració que fan de la seva vida acadèmica. Per tant, és interessant considerar la manera en què els joves interactuen amb la universitat.

En relació amb el context universitari, l'enquesta analitza la importància que la institució dóna a un ampli ventall d'activitats relacionades amb l'àmbit extracurricular (vegeu gràfic 12).

Gràfic 12: En quina mesura creus que la UIB dóna importància a les activitats següents? (mostra UIB)

Nota: ítems valorats en una escala d'1 a 5 en la qual l'1 significa "Gens d'acord" amb l'afirmació respectiva i el 5 equival a "Molt d'acord".

L'estudiant de la mostra Via Universitària considera que les activitats que fomenta en major mesura són les que estan més fortament relacionades amb l'estudi. Primerament destaquen la utilització de les TIC, en segon lloc la dedicació d'un temps considerable per l'estudi, a continuació l'assistència a actes i activitats i, en darrer lloc, proporcionar el suport que necessiten els alumnes per assolir l'èxit acadèmic. En general l'estudiantat opina que la universitat atorga una menor importància a aspectes no directament relacionats amb la carrera. Per la seva part, l'estudiant de la mostra UIB coincideix plenament amb ells a l'hora d'escollir les tres activitats més valorades.

Quadre 13. Decisió que es prendria si es poguessin tornar a cursar els estudis segons àrea de coneixement (mostra UIB i mostra Via Universitària

	Mostra UIB (%)			Mostra Via Universitària (%)		
Branca	Tornaria a optar pels mateixos estudis	Escolliria uns altres estudis	Altres	Tornaria a optar pels mateixos estudis	Escolliria uns altres estudis	Altres
Arts i Humanitats	71,4	23,8	4,8	72,4	22,5	5,1
Ciències	70,9	26,1	3,0	73,5	23,1	3,5
Ciències de la Salut	77,9	18,4	3,7	83,4	14,2	2,4
Ciències Socials i Jurídiques	73,0	19,6	7,4	75,0	21,05	3,9
Enginyeria i Arquitectura	83,3	9,8	6,9	73,35	21,8	4,9

El quadre 13 recull l'opinió dels enquestats de cada branca en relació amb si, a partir de la seva experiència, poguessin tornar a cursar els mateixos estudis. Els resultats de Via Universitària indiquen que els estudiants de Ciències de la Salut són els que tornarien a fer els mateixos estudis en el valor més alt, amb un 83,4%; mentre que en el cas de la mostra UIB és la branca d'Enginyeria i Arquitectura qui té el valor més alt, amb un 83,3%.

Quadre 14. Em sento plenament integrat a la vida universitària? (mostra UIB i mostra Via Universitària)

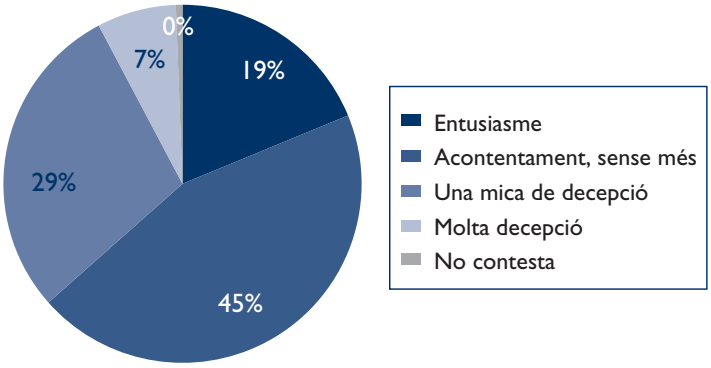
Grau d'acord (%)	Mostra UIB	Mostra Via Universitària
Gens d'acord	6,6	6,0
Poc d'acord	16,6	15,2
D'acord	28,8	28,4
Prou d'acord	30,9	30,1
Molt d'acord	16,5	20,3
Total	100	100

El percentatge més elevat, tant en el cas de la mostra UIB com en el cas de la mostra Via Universitària, correspon als que opinen que estan prou d'acord amb la pregunta de si se senten plenament integrats a la vida universitària. Cal destacar que els resultats pràcticament segueixen la mateixa tendència en els casos de les dues mostres.

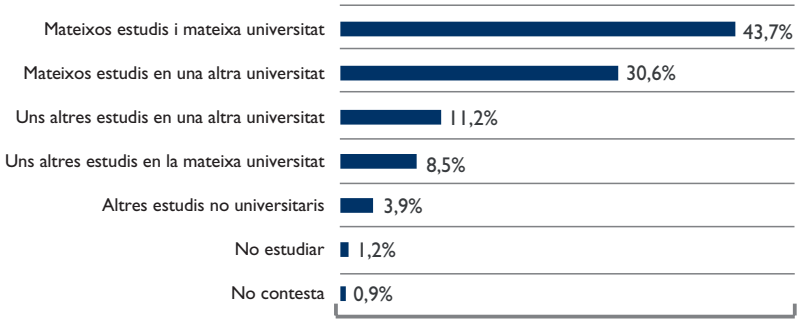
Per poder analitzar la valoració de l'estudiant del seu pas per la universitat, s'ha demanat quin és el sentiment predominant amb l'experiència universitària. Tant en el cas de la mostra Via Universitària com en el de la UIB el resultat és pràcticament el mateix, el sentiment majoritari és el d'acontentament, sense més. En la primera mostra la següent opció més escollida és la del

sentiment d'entusiasme (26,5%), mentre que aquesta opció, en el cas de la UIB, només és escollida per un 18,8% (vegeu gràfic 13).

Gràfic 13: Sentiment en relació amb l'experiència universitària (mostra UIB)



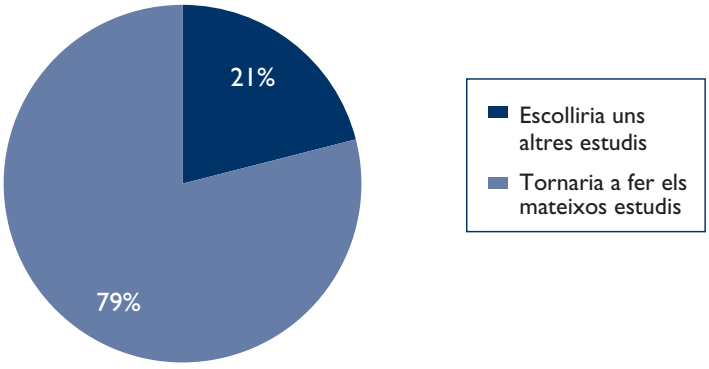
Gràfic 14: Opció preferida en el cas hipotètic d'haver de tornar a decidir quina universitat i quins estudis escollir (mostra UIB)



A la pregunta de quina decisió prendrien si, tenint en compte la seva experiència, poguessin tornar a escollir si estudiar o no i a quina universitat, la mostra Via Universitària indica que el 55,8% farien els mateixos estudis en la mateixa universitat. Mentre que un 19,9% repetirien els mateixos estudis en una altra universitat, un 11,1% repetiria universitat però canviaria d'estudis i un 9,3% canviaria d'estudis i d'universitat, un 2,9% realitzaria altres estudis no universitaris i, per acabar, un 1,1% no estudiaria.

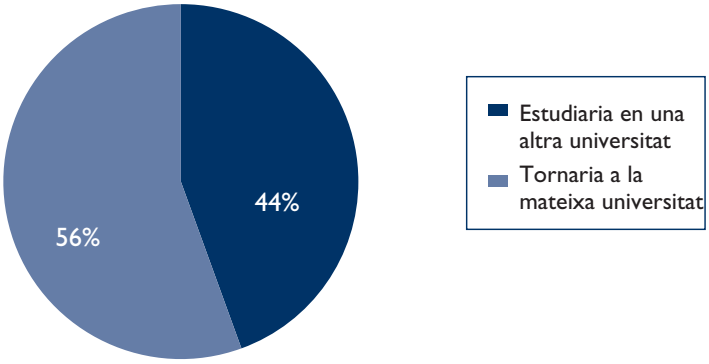
En el cas de la mostra UIB (vegeu gràfic 14) hi ha un important descens en relació amb la mostra Via Universitària pel que fa al percentatge que elegeix la primera opció. En canvi augmenta el percentatge dels estudiants que cursarien mateixos estudis en una altra universitat.

Gràfic 15: Satisfacció amb els estudis (mostra UIB)



La majoria dels enquestats de la UIB, el 79%, està satisfet amb els estudis cursats i afirma que els tornaria a fer, tal com es veu en el gràfic 15. En el cas de la mostra Via Universitària el percentatge és inferior (74%).

Gràfic 16: Satisfacció amb la universitat (mostra UIB)



Pel que fa a la satisfacció amb la institució universitària la majoria dels entrevistats, en el cas de les dues mostres, indica que tornaria a escollir de nou la mateixa universitat, aquest percentatge és superior en el cas de la mostra Via Universitària (66,9%), mentre que en el cas de la UIB és del 55,5%, com indica el gràfic 16.

10. EXPECTATIVES FUTURES

Malgrat l'efecte negatiu de la crisi econòmica en relació amb les expectatives laborals dels estudiants, el 56% dels enquestats es mostra bastant optimista i pensa que l'assolirà amb facilitat mentre que un 10,3% dels estudiants ho veu difícil i un 4,6% molt difícil, en el cas de la mostra Via Universitària.

Quadre 15. Expectativa sobre trobar feina segons la branca de coneixement (mostra UIB i mostra Via Universitària)

	Mostra UIB (%)					Mostra Via Universitària (%)				
Branca	Molt difícil	2	3	4	Molt fàcil	Molt difícil	2	3	4	Molt fàcil
Arts i Humanitats	7,6	23,8	34,3	26,7	6,7	12,5	18,4	33,7	26,6	8,7
Ciències	9,0	12,7	33,6	32,1	12,7	3,5	10,9	31,5	39,3	14,9
Ciències de la Salut	2,9	10,3	25,7	38,2	21,3	2,3	7,1	23,4	41,2	26,2
Ciències Socials i Jurídiques	5,1	8,1	36,0	35,8	14,2	4,1	10,3	30,4	38,8	16,3
Enginyeria i Arquitectura	5,9	7,8	29,4	30,4	25,5	3,3	8,5	25,3	41,9	21,0

Al quadre 15 es poden apreciar algunes diferències significatives de les expectatives estudiantils segons la branca de coneixement que es cursen. Els matriculats als estudis d'Arts i Humanitats tenen una expectativa molt més negativa que en el cas de les altres branques, en el cas de la mostra Via Universitària. Pel que fa a la mostra UIB, en primer lloc, figuren els que cursen estudis de l'àrea de Ciències i, en segon lloc, els d'Arts i Humanitats.

Els que tenen més expectatives altes de trobar feina són, per aquest ordre, els que pertanyen a Ciències de la Salut i Arquitectura i Enginyeries, en el cas de la mostra Via Universitària. Mentre que en la mostra UIB aquestes dues branques coincideixen però en ordre invers.

Quadre 16. Expectatives sobre la utilitat dels estudis (mostra UIB i mostra Via Universitària)

	Mostra UIB (%)					Mostra Via Universitària (%)				
Expectatives	Gens útil	Poc útil	Útil	Prou útil	Molt útil	Gens útil	Poc útil	Útil	Prou útil	Molt útil
Tenir criteri per prendre decisions	3,6	10,9	29,2	31,5	24,1	3,0	9,9	26,8	34,9	25,4
Poder contribuir a la millora de la societat	2,5	8,4	21,7	28,6	37,9	2,6	8,9	21,3	30,3	36,9

	Mostra UIB (%)					Mostra Via Universitària (%)				
Expectatives	Gens útil	Poc útil	Útil	Prou útil	Molt útil	Gens útil	Poc útil	Útil	Prou útil	Molt útil
Cultivar-me i enriquir els meus coneixements	1,2	4,1	16,4	30,5	47,3	1,0	3,4	15,4	32,9	47,3
Assolir una posició social alta	12,3	35,3	31,1	15,1	5,6	11,7	31,2	32,2	17,9	7,0
Assegurar-me uns bons ingressos	6,1	20,1	37,5	25,6	9,9	6,0	19,5	34,5	27,8	12,2
Poder aconseguir una feina interessant en el futur	1,7	7,0	25,9	33,4	31,4	2,0	6,3	23,3	35,6	32,8

Tant en el cas de la mostra UIB com en el cas de la mostra Via Universitària (vegeu quadre 16), els entrevistats creuen que els estudis són molt útils per poder cultivar-se i enriquir els seus coneixements (47,3% en els dos casos), en segon lloc opinen que contribueixen a la millora de la societat (37,9% i 36,9% respectivament) i en tercer lloc valoren com a molt útil haver cursat els estudis per poder aconseguir una feina interessant en el futur (31,4% i 32,85% respectivament).

11. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Sens dubte, el creixement quantitatiu dels estudiants matriculats en les darreres dècades a la universitat ha vingut acompanyat d'un important canvi qualitatiu. En són un exemple la diversificació del perfil socioeconòmic i cultural, la variabilitat de dedicació a l'estudi, les trajectòries universitàries diverses i plurals, etc. Una de les conclusions globals de l'enquesta Via Universitària és que ser estudiant universitari avui és quelcom molt diferent de ser-ho en èpoques anteriors.

L'informe presenta algunes fortaleses i debilitats. Entre les primeres es troba el fet que es tracta d'una enquesta exhaustiva que s'ha aplicat a un nombre molt elevat de subjectes (un univers de 332.307 persones i una mostra de 20.547 respostes). Una de les limitacions que s'han de tenir en compte a l'hora de valorar els resultats és que el tipus de mostreig és no probabilístic casual o incidental, ja que els enquestats han contestat de forma voluntària.

L'enquesta Via Universitària ofereix una quantitat ingent d'informació que es pot creuar de diferents formes i la possibilitat d'explotació dels resultats és immensament major del que es fa en aquest treball.

En relació amb les conclusions de l'estudi, podem destacar les següents:

- Feminització de la universitat, major presència de les dones entre l'alumnat universitari. Aquesta afirmació és encara més acusada en el cas de la mostra UIB.

- Diversificació d'edats entre l'estudiantat universitari. Tot i que la franja d'edat entre 18 i 25 anys és la majoritària, la presència d'estudiants majors de 30 anys representa un percentatge important que s'ha de tenir en compte.

- La classe social predominant és la classe alta, malgrat és destacable que la mitjana i la baixa tenen uns valors cada vegada més alts.

- Majoritàriament els estudiants universitaris superen els nivells d'estudis dels seus progenitors.

- Aproximadament, només el 50% dels estudiants segueixen el model tradicional de dedicació a temps complet a la carrera universitària. L'altra meitat combina estudis i feina.

- L'assistència a classe és elevada, però cal destacar que el motiu que majoritàriament argumenten els enquestats per no assistir-hi és que aprofiten més el temps pel seu compte que anant a l'aula.

- Les titulacions de Ciències i d'Enginyeria i Arquitectura exigeixen una major intensitat de dedicació a l'estudi.

- Els alumnes de classe baixa es matriculen en major percentatge a menys de 25 crèdits.

- Els alumnes d'origen baix interrompen en major mesura la trajectòria estudiantil.

- Els motius pels quals els joves trien una carrera varien en funció de l'àrea de coneixement a què pertanyen els estudis.

- Els joves durant el curs acadèmic viuen en habitatges familiars.

- La participació a la vida esportiva, cultural i social és ínfima però encara és més preocupant el percentatge de participació dels universitaris als òrgans de govern i a les associacions estudiantils.

- L'experiència universitària és valorada majoritàriament com a acontentament, sense més, sent el percentatge d'estudiants que senten entusiasme molt menor.

- Contestant a la pregunta de si en cas d'haver de tornar a iniciar els estudis universitaris repetirien carrera i universitat, només, aproximadament, la meitat dels enquestats tornarien a cursar els mateixos estudis a la mateixa institució.

- Un poc més de la meitat dels que han respost a l'enquesta és optimista i considera que podrà aconseguir fàcilment una feina relacionada amb els seus estudis.

Sembla que els canvis socials i econòmics han conduït a les aules universitàries nous i diversos perfils d'estudiants. La institució ha obert les portes a una pluralitat de persones que cursen trajectòries estudiantils diverses amb resultats desiguals. Aquesta obertura a perfils sociodemogràfics que fins

fa poc, gairebé, no eren presents a la universitat no ens pot fer concloure que la universitat és totalment equitativa; els resultats de l'estudi indiquen que hi ha, encara avui dia, un subtil però important biaix entre els distints perfils dels universitaris.

Quant a les perspectives de futur, cal continuar fent estudis i investigant les condicions amb què els estudiants arriben, viuen i surten de la universitat. Conèixer a fons el principal destinatari de l'acció universitària no és qüestió anodina, és una necessitat vital per poder definir estratègies i línies d'actuació encertades que assegurin l'equitat del servei públic d'educació superior.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ariño, A. i Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación - Secretaría General de Universidades.

Ariño, A. i Sintes, E. (2016). *Via Universitària. Ser estudiant universitari avui*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Miguel, M. de (dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. En línia: <http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf> [consulta 6 de setembre de 2016].

Montaño, J. J. i Pinya, C. (2009). *Orientacions i criteris de la UIB per adaptar la docència a l'espai europeu d'educació superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Orr y Mishra A. (2015). «Comprehensive Approach to Investigating the Social Dimension in European Higher Education Systems—EUROSTUDENT and the PL4SD Country Reviews», p. 467. Dins Curaj. A. *et al.* (2015). *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer International Publishing.

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

Emancipació dels joves extutelats: situació actual i reptes de futur

Lluís Ballester

Josep Lluís Oliver

RESUM

Aquest treball pretén fer una presentació resumida de la recerca sobre l'emancipació dels joves extutelats per l'administració pública.

S'hi descriuen les principals característiques de la recerca, així com les conclusions dels tres estudis que inclou: anàlisi de quatre organitzacions del tercer sector, de quatre comunitats autònomes diferents, que col·laboren amb l'administració pública; anàlisi dels expedients d'una mostra de 64 joves extutelats; anàlisi de les seves trajectòries mitjançant històries de vida.

A les conclusions es plantegen també les principals tendències, pel que fa a l'emancipació, que s'han debatut al llarg dels darrers anys i sobre les quals hi ha un consens bastant desenvolupat en la comunitat científica i professional.

RESUMEN

Este trabajo pretende hacer una presentación resumida de la investigación sobre la emancipación de los jóvenes ex tutelados por la administración pública.

Se describen las principales características de la investigación, así como las conclusiones de los tres estudios que incluye: análisis de cuatro organizaciones del tercer sector, de cuatro comunidades autónomas diferentes, que colaboran con la administración pública; análisis de los expedientes de una muestra de 64 jóvenes ex-tutelados; análisis de sus trayectorias mediante historias de vida.

En las conclusiones se plantean también las principales tendencias, en cuanto a la emancipación, que se han debatido en los últimos años y sobre las que existe un consenso bastante desarrollado en la comunidad científica y profesional.

1. INTRODUCCIÓ

Al llarg de 2012 es va crear una xarxa estatal de col·laboració, denominada Jóvenes e Inclusión (JEI). El seu repte era facilitar la inclusió dels infants i joves en situació de risc o dificultat social. La xarxa es va constituir a partir d'una sèrie d'entitats socials del tercer sector (Igaxes3 i Fundación Trébol, Galícia; Opción 3 i Fundación ISOS, Madrid; Servei Solidari, Catalunya, i la Fundació Natzaret), juntament amb cinc universitats (USC, Santiago; UdC, la Corunya; UNED, Madrid; UdG, Girona, i UIB, Balears).

Per aconseguir-ho teníem clara la necessitat de desenvolupar la investigació i la innovació, incorporant la cultura de la millora contínua en les entitats que treballen al costat dels joves, posant el nostre coneixement al servei de les administracions públiques per incidir en el desenvolupament de polítiques de suport a la joventut en situació vulnerable. Des d'un enfocament col·laboratiu, aquesta aliança va néixer per generar un major impacte i millorar el treball amb joves en dificultat social, tant amb menors en situació vulnerable com amb adults extutelats.

Els projectes de la xarxa se centren a generar coneixement mitjançant la investigació i a difondre'l a través d'accions formatives i de sensibilització. Així generem recursos i eines a disposició de tots els professionals que participen en els processos d'autonomia dels nins, nines i joves en situació de risc i/o exclusió.

Els objectius de la xarxa són els quatre següents: (1) Generar i transferir coneixement als professionals i entitats que treballen amb infància i joventut en situació de vulnerabilitat social; (2) Desenvolupar i compartir eines, experiències i bones pràctiques en el treball amb nins, nines i joves en situació o risc d'exclusió; (3) Col·laborar amb altres institucions, públiques o privades, en el disseny i desenvolupament de polítiques o projectes de suport a la infància i la joventut; (4) I tot això ho portem a terme d'acord amb el nostre objectiu general de promoure el desenvolupament integral de la infància i la joventut, especialment d'aquella que es troba en situació vulnerable. Treballem en comú per millorar la inclusió social, emancipació i autonomia de joves en situació de risc o conflicte social, augmentant l'eficàcia dels programes d'intervenció.

Entre els diversos projectes que s'han desenvolupat, cal destacar la recerca realitzada al llarg de 2014 i 2015. Es tracta d'una recerca feta amb el suport dels fons EEAGRANTS 2009-2014 (Projecte PI-218). La investigació se centrava en l'anàlisi, avaluació i millora dels processos d'intervenció per a l'emancipació de joves en dificultat i/o risc. La direcció tècnica va ser desenvolupada per quatre investigadors, un per cada universitat participant: José Antonio Caride (USC), Carmen Monserrat (UdG), Miguel Melendro (UNED) i Lluís Ballester (UIB), però els equips foren molt amplis, comptant a Santiago amb Belén Caballo, Rita Gradaille i Ángela de Valenzuela; a Madrid amb José Quintanak i Ángela Cabrera; a Girona amb Ferran Casas i Mireia Baena; a Balears amb Josep Lluís Oliver i Marta Jaume. Com és evident, tota la recerca va comptar amb la col·laboració dels equips de les entitats participants. També cal destacar la col·laboració dels Serveis d'Infància de les quatre comunitats implicades, els quals van donar facilitats per a l'estudi.

La investigació va ser presentada a un congrés celebrat a Santiago de Compostel·la el mes de setembre de 2015 i a un altre celebrat a Palma el mes de febrer de 2016. Actualment ja es disposa de la publicació sobre els diversos informes generats (Ballester, Caride, Melendro, Montserrat, 2016).

Els objectius generals de l'estudi foren els següents:

1) Conèixer i valorar els processos desenvolupats per les entitats per promoure l'emancipació de les i els adolescents i joves amb els quals duen a terme el seu treball, posant èmfasi en els enfocaments o perspectives socioeducatives que promouen amb aquesta finalitat.

2) Analitzar els resultats dels programes d'emancipació, des de la perspectiva dels grups d'interès: beneficiaris, famílies, professionals d'ONG, administracions públiques...

3) Identificar les fortaleses i debilitats dels programes d'emancipació de cada entitat, posant en valor les seves oportunitats per millorar els processos d'inclusió social dels joves i adolescents que participen de les seves iniciatives.

4) Identificar, descriure i interpretar l'abast dels factors individuals, familiars, escolars, institucionals i comunitaris que conformen i influeixen en els itineraris dels joves extutelats.

5) Proposar millores en els programes formatius i d'acompanyament per a l'emancipació dels adolescents i joves en situacions de dificultat social, que tinguin un sentit alternatiu per les seves trajectòries vitals.

2. MÈTODE

La investigació s'ha estructurat en una sèrie de capítols complementaris, els quals s'integren a partir dels temes que tracten:

1. Anàlisi de les estructures i projectes de les organitzacions que treballen en l'àmbit de l'emancipació de joves extutelats.

2. Anàlisi dels expedients d'una mostra estructural de 64 joves extutelats que van finalitzar la mesura de protecció en els últims anys.

3. Elaboració en profunditat de les històries de vida d'una selecció de joves extutelats (N = 32), als quals se'ls dóna la veu per poder expressar la seva pròpia percepció dels processos viscuts, detallats a partir de l'anàlisi de les informacions incloses en els expedients.

Anàlisi de les organitzacions

L'estudi de les entitats participants en el projecte (Servei Solidari, Opción 3, Fundació Natzaret, Igaxes3) té com a objectiu avaluar la qualitat dels programes d'emancipació que duen a terme amb joves tutelats o extutelats per l'administració en els seus respectius territoris, fent ús de diferents instruments metodològics de tipus qualitatiu. Així, a partir de grups focals, entrevistes en profunditat i anàlisi documental, s'han abordat els continguts següents: contextualització (organització i necessitats a què s'enfronta l'entitat), anàlisi dels processos i anàlisi dels resultats.

Com a resultat d'aquest procés de recollida d'informació es va fer una anàlisi DAFO de les quatre entitats esmentades, posant de manifest els factors interns (fortaleses i debilitats) i externs (oportunitats i amenaces) que afecten cadascuna d'aquestes, mostrant de manera conjunta les conclusions que es deriven de les anàlisis realitzades amb la finalitat d'articular estratègies comunes d'intervenció, millorar els processos d'intervenció, orientar polítiques socials, etc.

Anàlisi dels expedients

Per estudiar els processos d'emancipació, així com la situació dels joves emancipats en els últims anys, s'ha desenvolupat un estudi d'una mostra de joves que van ser tutelats per l'administració.

L'estudi s'ha centrat en quatre comunitats autònomes: Catalunya, Galícia, Illes Balears i Comunitat de Madrid. La selecció de les quatre comunitats s'ha fet a partir de les organitzacions que conformen la xarxa Joves i inclusió.

Mostra

Es tracta d'una mostra no probabilística definida a partir de quotes, la qual pren la forma d'una mostra estructural: reproducció dels grups bàsics que conformen l'estructura de l'univers de referència (Ballester, Nadal, Amer, 2015).

Es van seleccionar 16 casos en cadascuna de les quatre comunitats autònomes participants (total de la mostra: 64 joves), els quals han estat estudiats a partir dels expedients dels serveis de protecció a la infància, segons els següents criteris per construir la mostra estructural (quotes):

- Edats compreses entre els 19 i els 25 anys.
- Representativitat de gènere (màxim del 60% d'homes).
- Joves amb una trajectòria de participació/atenció social dins dels programes d'emancipació de cada entitat i que s'han emancipat en els últims anys.
- Els joves seleccionats han de tenir perfils diversos i amb trajectòries vitals en què es tinguin en compte situacions d'inici-final del procés, etapes intermèdies, circumstàncies quotidianes i incidents crítics, contextos i realitats socials diferenciades, etc.

Fonts i instruments de recollida de la informació

Es va dissenyar una fitxa per resumir els expedients disponibles en l'administració. La fitxa tenia la funció de recollir informació homogènia de tots els joves de la mostra, segons criteris basats en els factors principals dels processos de desenvolupament de l'atenció d'acord amb les diverses mesures judicials, preparació de l'emancipació o retorn familiar i situació posterior a l'emancipació o retorn familiar.

Es va poder comprovar la dificultat per disposar d'informació de les situacions posteriors als 18 anys, sent necessari completar les poques dades dels expedients amb les informacions aportades per les entitats que els havien donat suport posteriorment als 18 anys.

Període del treball de camp

La recollida de dades es va fer entre els mesos de gener i març de 2015. El procés es va haver de dilatar al llarg de tres mesos, ja que la informació no sempre estava sistematitzada i, en qualsevol cas, s'havia de treballar amb expedients de centenars de pàgines.

Procediment de recollida d'informació

Es va treballar a partir de transcripcions directes dels expedients en els propis serveis, garantint la confidencialitat de les dades aportades. En cadascuna de les quatre seus de recollida de dades (Barcelona, Madrid, Palma i Santiago), es va comptar exclusivament amb una única persona per a la transcripció dels expedients.

La transcripció es va fer a partir d'un protocol de treball comú, amb una fitxa única. A més, es va mantenir contacte permanent, a través de connexions de vídeo-xat (Skype), al llarg de tot el procés, per mantenir unificats en temps real els criteris d'interpretació de les informacions aportades pels expedients.

Procediments d'anàlisi

Tota la informació recollida es va tractar, des del principi, sobre arxius SPSS, unificats en un arxiu únic al final del procés de recollida de dades. El tractament estadístic es basa en anàlisis no paramètriques, ateses les característiques de la mostra no probabilística. La limitada grandària de la mostra (n = 64) ens ha portat a utilitzar tècniques no paramètriques (khi quadrat de Pearson i coeficient de contingència) per a la comprovació de les hipòtesis sobre els patrons diferenciats per comunitats autònomes.

Finalment, per a l'estudi de les diferents trajectòries, s'ha fet una anàlisi de clúster. Per als càlculs es va utilitzar el procediment de *k*-mitjanes. Un dels problemes que s'ha plantejat al llarg de la investigació és el de la possibilitat d'identificar diferents grups de joves en relació amb la situació actual. Per respondre a aquest problema d'investigació s'ha seleccionat la metodologia de l'anàlisi de clúster.

Garantia de confidencialitat

En tots els casos es va informar a tots els joves participants sobre l'estudi, sol·licitant i obtenint el consentiment informat per al tractament de les seves dades, sempre amb el compromís de la màxima confidencialitat. S'havia de disposar de les seves dades d'identificació, atès que a la meitat de la mostra se li van fer entrevistes per reconstruir les seves històries de vida; és a dir, no es podia mantenir l'anonimat en la presa de dades, però sí un tractament des de la confidencialitat més rigorosa.

Anàlisi de les històries de vida

Les històries de vida són relats en què es desenvolupa el transcurs de la vida d'un individu, des dels seus propis punts de vista. L'interès rau no tant a ser objectius com a captar en la subjectivitat com va transcórrer l'experiència vital d'aquestes persones. En l'estudi, s'han seleccionat 32 joves —vuit de cada entitat— que han participat en programes d'emancipació de Servei Solidari, Fundació Natzaret, Opción 3 i Igaxes3 en quatre comunitats autònomes (Catalunya, Balears, Madrid i Galícia, respectivament) i que s'han emancipat en els cinc últims anys o estan en procés de fer-ho. A més, en el procés de selecció dels subjectes, es van tenir en compte altres criteris com: la representativitat de gènere, l'edat (entre els 18 i els 21 anys amb un màxim d'edat de 25 anys) i la

diversitat de perfils i de trajectòries vitals conjugant situacions d'inici-final del procés d'emancipació, etapes intermèdies, circumstàncies quotidianes i incidents crítics, contextos i realitats diverses.

El guió de les entrevistes inclou qüestions relacionades amb diversos àmbits de la vida dels joves (família, escola, experiència institucional, etc.) diferenciant tres etapes: infància, adolescència i joventut. L'anàlisi de contingut es va dur a terme utilitzant un sistema de categories de caràcter deductiu, compartit i construït pels diversos equips d'investigació recollint un conjunt d'aspectes inclosos en el guió previ, que ha estat elaborat sota el focus de l'emancipació: situació i relacions familiars, experiència formativa, principals dificultats i problemàtiques viscudes, experiència de socialització, experiència i formació laboral, experiència d'acolliment residencial, relació amb els educadors i companys, experiències d'acolliment familiar, processos d'emancipació.

A través de l'enfocament biogràfic es pretén copsar tant els aspectes individuals com les condicions socials i històriques pels quals transcorren la vida dels subjectes, en tres moments clau: acolliment administratiu, emancipació i actualitat. Les històries es van realitzar a través d'entrevistes en profunditat, mitjançant reiterades trobades cara a cara entre l'investigador i els informants, orientades a la comprensió de les perspectives d'aquests respecte de les seves vides, experiències o situacions, tal com les expressen en les seves pròpies paraules. En el moment de la gravació, es va demanar permís per fer-la, es va buscar el consentiment informat, alhora que es va atorgar a cadascun dels joves informació sobre el fet que podien abstenir-se de respondre a aquelles preguntes que creguessin convenient i de l'ús confidencial de les dades.

El procés d'anàlisi va ser dut a terme amb l'ajuda dels programes ATLAS.ti i NVivo, identificant en una primera fase aquells fragments més rellevants de les diferents històries i realitzant amb posterioritat una anàlisi creuada de les 32 històries de vida a partir dels tòpics anteriorment assenyalats

Al costat de les històries de vida de la mostra de 32 joves extutelats, s'ha fet un estudi sobre la conducta adaptativa dels 32 joves, per tal de conèixer les habilitats instrumentals que tenen per desenvolupar-se en el dia a dia. En concret, vam realitzar una aplicació de l'escala d'avaluació ABAS II entre març i abril de 2015.

El Sistema per a l'Avaluació de la Conducta Adaptativa (ABAS II) és una de les millors escales d'avaluació de la conducta adaptativa en l'actual panorama internacional (Oakland, Harrison, 2008). Aquestes eines serveixen per valorar un ampli conjunt d'habilitats necessàries perquè qualsevol persona es desenvolupi autònomament en la seva vida diària. Pel que fa a l'ABAS II, es tracta d'una prova de tipus normatiu, és a dir, ofereix puntuacions que comparen les competències d'un individu amb una mostra de referència. Àrees tan importants com la cura d'un mateix o les habilitats socials són habitualment el focus de la conducta adaptativa (Montero i Fernández-Pinto, 2013).

3. CONCLUSIONS

Cadascuna de les tres parts de la investigació (anàlisi de les organitzacions, anàlisi dels expedients i històries de vida) ofereix uns resultats i unes conclusions que permeten, si es tenen en compte, millorar substancialment els processos de preparació de l'emancipació, així com els

suports posteriors a la finalització de les mesures de protecció. Per tal de resumir, es presenten directament les conclusions més destacades, és a dir, es presenta un resum de les principals conclusions, encara que se'n poden consultar els detalls a la publicació de l'informe (Ballester, Caride, Melendro, Montserrat, 2016).

Conclusions de l'anàlisi de les organitzacions

A partir de l'anàlisi documental feta, s'han identificat diverses recomanacions i línies d'actuació. Principalment, es fa referència a les aportacions de Stein (2006) que han estat recollides per diversos autors en els seus articles.

Stein (2004) ha assenyalat els pilars bàsics dels programes de transició a la vida adulta: demorar el moment de la graduació fins que el jove estigui ben preparat; reforçar l'avaluació de les necessitats individuals i la preparació i planificació de la trajectòria a seguir; proveir bons suports durant la transició i en els moments posteriors; l'ocupació de mentors; millorar les ajudes financeres; donar suport a l'accés a l'educació, l'ocupació i desenvolupar programes d'habilitats per a la vida diària; possibilitar el manteniment dels suports més enllà dels 21 anys; facilitar l'oportunitat de desenvolupar habilitats de presa de decisions i resolució de problemes; considerar la rellevància de les famílies biològiques i, si escau, dels acollidors; normalitzar en la mesura del que sigui possible l'experiència de l'acolliment; i finalment, reforçar la col·laboració i coordinació dels diferents agents implicats (López *et al.*, 2013).

A continuació s'assenyalen les recomanacions més destacades, classificades per àmbits:

1. Possibilitar el manteniment i la continuïtat dels suports més enllà dels 21 anys. Cal que les polítiques i els programes de suport per als adolescents i joves extutelats es demorin fins al moment que el jove estigui ben preparat per a la seva emancipació social i laboral.

2. Reforçar un marc normatiu comú: polítiques i programes homogenis per a tot el territori espanyol.

   Considerem que ha arribat el moment de plantejar obertament una sèrie de modificacions de caràcter normatiu i administratiu orientades a la millora de l'atenció a la infància i adolescència en el seu conjunt, però especialment en relació amb nins, nines i adolescents víctimes o en situació de risc de tot tipus. La nostra intenció és promoure, al costat dels agents polítics i socials de caràcter estatal i autonòmic, canvis significatius en l'estructura i gestió del sistema de protecció que suposin la seva modernització, així com la instauració de bones pràctiques en l'atenció a aquest col·lectiu prenent com a referència última les necessitats de la infància i l'interès superior dels nins, nines i adolescents, tal com defineix la Convenció dels Drets del Nin de Nacions Unides, subscrita per Espanya.

3. Col·laboració i coordinació interinstitucional i interdisciplinari. Incrementar i reforçar la col·laboració i coordinació dels diferents agents implicats, sobretot entre els programes d'educació, ocupació i sistemes de protecció.

És urgent que es posin en pràctica els mecanismes de coordinació —que legalment ja existeixen— no només entre els programes sinó també entre els diferents departaments de les administracions o de les organitzacions socials que han d'executar-los. La coordinació també s'ha d'estendre als professionals, les institucions i les associacions que actuen en els mateixos àmbits d'intervenció social.

4. Millorar les ajudes financeres i econòmiques.

   Els recursos econòmics destinats a aquest tipus d'intervenció socioeducativa (salaris, infraestructures, materials...) i a afavorir el trànsit a la vida adulta dels joves en dificultat social són insuficients.

5. Accions preventives: desenvolupar i millorar programes d'habilitats per a la vida adulta, de motivació i aptitud. Entre les habilitats que cal potenciar es troben:

   - Autonomia personal i social, habilitats de presa de decisions i resolució de problemes.
   - Educació emocional, empatia i sensibilitat.
   - Habilitats socials i de comunicació.
   - Cultura de valors com la tolerància i la flexibilitat
   - És necessària l'acció preventiva en el treball amb els adolescents i joves abans de la majoria d'edat als 18 anys.

6. Flexibilitat en els processos d'intervenció: flexibilitzar els processos i adaptar-los a les necessitats particulars dels adolescents i joves en risc d'exclusió social.

   Potenciar la flexibilitat en la intervenció i la formació per abordar situacions d'incertesa; revisar críticament i afermar el paper dels diferents elements del model d'Estratègies Flexibles d'Intervenció Socioeducativa.

7. Participació dels joves en l'organització de programes.

   Incrementar els nivells de participació dels joves en les activitats i l'organització del programa, per avançar en la presa de decisions personalitzada i en la millora de les relacions entre iguals.

8. Promoció del desenvolupament de les competències familiars.

   - Abordar de manera sistemàtica i continuada el treball socioeducatiu amb les famílies dels joves en dificultat social: parentalitat positiva.
   - Considerar el desenvolupament del vincle com un element central de l'atenció als nins, nines i adolescents que es troben dins el sistema de protecció.

- Reforçar vincles socials.

- Millorar les accions al voltant del desenvolupament de la xarxa social i les relacions familiars. L'ampliació de la xarxa social dels joves és una de les claus de processos d'emancipació d'èxit.

9. Potenciar i prioritzar els programes d'inserció sociolaboral per a majors i menors d'edat com un dels eixos prioritaris del projecte d'emancipació.

   Incrementar la proporció d'empreses «actives» en aquests programes, potenciant el sentit realment solidari de les empreses col·laboradores i treballant en la línia més social de la Responsabilitat Social d'Empresa.

10. Compromís amb la millora del sistema/accés a l'educació reglada obligatòria i postobligatòria.

    L'educació i la formació són les eines necessàries i bàsiques per obtenir la promoció personal, laboral i social del jove a través del foment de les seves capacitats intel·lectuals i personals i el successiu abast d'un treball qualificat. Moltes de les recomanacions que a continuació s'esmenten ja han estat recollides en l'informe de Montserrat, Casas, Malo i Bertran (2011):

    - Plans personalitzats d'educació.

    - Prioritzar la seva escolaritat (classes de reforç, disposar d'espai adequat, gratuïtat en les matrícules).

    - Evitar els canvis de centres i escola, mitjançant un treball enfocat a la seva estabilitat.

    - Col·laborar estretament els dos departaments implicats i els seus respectius serveis (educació, sanitat i serveis socials).

    - Millorar les expectatives sobre aquest col·lectiu (suport perquè puguin seguir estudiant).

    - És urgent una articulació entre el sistema de protecció social i el sistema educatiu per garantir les actuacions compensatòries que facin realitat una major igualtat d'oportunitats educatives.

    - Foment i promoció de programes de beques d'estudiants per als extutelats i d'accés a residències d'estudiants.

    Cal disposar d'informació i indicadors dels països europeus que permetin un estudi comparatiu de la situació actual i un monitoratge dels avenços realitzats a partir de la implementació d'accions a cada país.

11. Diversificar l'oferta de serveis amb altres suports institucionals. Gestionar majors suports institucionals: habitatge, ocupació, beques de formació.

Diversificar l'oferta de serveis per tal que arribi a més joves que surten del sistema amb protecció. Caldria augmentar el ventall d'oferta de serveis per tal de poder incloure els joves extutelats amb algun tipus de discapacitat, malaltia mental, problemes de conducta o altres; així com augmentar l'oferta de pisos per a joves de 16 a 18 anys. Aquesta diversificació i ampliació de serveis es refereix en la seva majoria amb els programes d'habitatge, suport econòmic i inserció laboral.

12. Perfeccionar el sistema de recollida de dades per al disseny d'indicadors d'avaluació. Cal conèixer la població en risc social, per la qual cosa cal la seva visibilitat social i estadística, i avaluar els processos de transició per conèixer si han complert els seus objectius inicials.

    Pel que fa a l'avaluació i investigació, es necessita dur a terme estudis longitudinals amb mostres àmplies que ens permetin conèixer a fons els processos de transició d'aquests joves i poder comparar-los amb les dels seus parells sense mesura de protecció.

    Totes les administracions, ja siguin d'àmbit estatal o autonòmic, han d'implementar obligatòriament sistemes de recollida, compilació i anàlisi de dades de les mesures de protecció a nins, nines i adolescents, notificacions de maltractament i actuacions derivades, així com facilitar aquestes dades a l'Observatori de la Infància per a l'elaboració d'informes estadístics per al coneixement de la situació en l'àmbit estatal, autonòmic i local. La recopilació de dades ha de ser amb criteris homogenis, compartits i consensuats.

13. Noves investigacions per millorar processos d'intervenció socioeducativa.

    Avançar en la realització de noves investigacions, contrastant diferents models d'intervenció socioeducativa i els seus resultats en el trànsit dels joves en dificultat social a la vida adulta.

14. Compromís ètic amb la qualitat, les bones pràctiques i l'eficàcia.

    Establir un control dels estàndards de qualitat, tant en la gestió directa (administració) o indirecta (contracte a entitats privades) per tal d'analitzar que cada menor acollit tingui una avaluació individualitzada, un projecte d'intervenció ajustat a les seves necessitats i una valoració contínua de l'abast dels objectius assolits, adoptant un protocol de pla de cas.

15. Canvi en els estereotips dels mitjans de comunicació.

    Posar en marxa un mecanisme d'influència perquè els mitjans de comunicació i la ciutadania en general adoptin un canvi en la mirada estereotipada que sovint utilitza quan es refereix a aquesta població, per evitar processos d'estigmatització en els nins i nines tutelats i els joves extutelats .

16. Desenvolupar la formació permanent dels professionals i la millora contínua de les pràctiques professionals.

    - Millorar les habilitats dels professionals: empatia, sensibilitat i proximitat al jove, flexibles, propers.

- Treball planificat i coordinat de les intervencions per part dels professionals.

- Recuperar l'àmbit de la intervenció social, no centrar-se només en l'assessorament i la informació sobre les prestacions disponibles.

- Tenir cura de la relació entre els educadors i els joves.

Considerar com a criteris en els processos de selecció de personal i de formació de professionals dels recomanats i proposats pels mateixos professionals: millorar l'empatia, sensibilitat, proximitat i proximitat al jove, les habilitats socials i de comunicació, l'actitud de flexibilitat, tolerància i respecte cap als joves, i l'experiència prèvia en intervenció socioeducativa amb adolescents i joves en dificultat social, i en orientació professional i laboral.

Conclusions de l'anàlisi d'expedients i històries de vida

D'acord amb la informació disponible i els resultats obtinguts en l'anàlisi dels expedients i històries de vida, es poden fer una sèrie de conclusions i propostes provisionals. Les deu conclusions i propostes més rellevants són les següents:

1. Les dades mostren com l'edat de finalització de la protecció, de forma majoritària en el conjunt de l'Estat (amb excepcions en algunes comunitats), és excessivament primerenca. Ni els joves de la població general ni els joves tutelats amb les millors trajectòries poden emancipar-se i independitzar-se als 18 anys. La finalització del suport, per part de l'administració, a aquesta edat els posa en greu risc social. Sembla recomanable demorar el moment de finalització del suport per part de l'administració als joves amb mesures de protecció.

2. Sembla comprovar-se, una vegada més, que l'acolliment familiar permet desenvolupar processos menys traumàtics en els adolescents. La possibilitat de dilatar el suport familiar, un cop superats els 18 anys, tal com es fa en les famílies funcionals, millora les garanties d'una futura vida independent dels joves. No obstant això, l'acolliment ha de preparar-se amb molta atenció, atès que els fracassos dels processos d'acolliment familiar deixen greus seqüeles en els nins i adolescents. És recomanable considerar l'acolliment familiar, millorant considerablement la preparació i selecció de les famílies, així com mantenint el suport per part de l'administració encara que l'adolescent hagi complert els 18 anys.

3. Un dels factors més negatius observats en les trajectòries del conjunt de la mostra de joves és la manca d'estabilitat. La diversitat de centres residencials, així com la diversitat de centres educatius, provoquen una greu limitació per poder establir vincles positius amb altres adolescents i amb la comunitat, de manera que augmenta el risc d'aïllament, de manca de suport social posterior. Es recomana reduir al mínim els canvis de centres residencials i educatius dels nins i adolescents amb mesures de protecció.

4. Els millors resultats d'emancipació són els obtinguts pels joves que han rebut suport per a l'emancipació al llarg de la seva adolescència. La correcta emancipació no pot obviar la necessitat

de desenvolupar els processos de maduració personal i autonomia, així com les habilitats de presa de decisions i resolució de problemes. La possibilitat de preparar les situacions de vida independent, així com d'anar elaborant el procés, permet millors processos personals i d'inserció. És recomanable reforçar la preparació de la trajectòria de transició des de les mesures de protecció a la vida amb suport o independent.

5. La inserció laboral als 18 anys és molt poc probable; tampoc és freqüent la possibilitat de comptar amb suports familiars saludables i disposats a acollir els joves, per la qual cosa és recomanable aportar suports durant la transició des de les mesures de protecció a la vida independent. Aquest suport ha de ser suficient en intensitat protectora i en el temps, com perquè sigui efectiu. És recomanable pensar a arribar fins als 25 anys amb suports diversos: ajudes econòmiques, suport per al seguiment d'estudis i per completar processos d'inserció laboral.

6. Les modalitats de suport en els processos de transició són molt diverses i s'han d'adaptar a les necessitats dels joves, però sembla que les més efectives tenen a veure amb les modalitats de mentoria desenvolupades a Galícia i altres comunitats. Es recomana desenvolupar programes de mentors, seguint els models que han demostrat la seva eficàcia.

7. La possibilitat de preparar els membres del sistema familiar que puguin donar suport és essencial per al bon desenvolupament de la transició a la independència. Cal considerar el sistema familiar en el seu conjunt, tant el nucli original com la família extensa, identificant aquells membres del sistema que es troben en condicions de donar un suport efectiu; aportar-li la motivació i el suport necessaris, però també les competències familiars que siguin necessàries per poder donar suport al jove que finalitza la mesura de protecció.

8. Si les actuacions que es recomanen s'han pogut observar en gairebé totes les comunitats, hi ha una limitació que és bastant comuna: la manca de programes de treball amb la comunitat. L'elevada rotació de centres residencials i educatius, la manca de programa de suport per al treball comunitari a les entitats del tercer sector que treballen amb els infants, adolescents i joves, així com la relativa desconnexió dels serveis socials comunitaris o d'atenció primària limiten el treball amb la comunitat. Es recomana reforçar el treball en xarxa per millorar la inclusió social dels joves.

9. Finalment, s'han pogut constatar les limitacions dels sistemes de registre de dades, així com de diagnòstic de les situacions de necessitat. Es disposa, en els expedients, d'informació molt valuosa, però una part molt important es troba sense sistematitzar, de manera que és molt difícil fer avaluacions del conjunt de la trajectòria. Aquesta situació no provoca més problemes perquè els professionals de referència, en els serveis de protecció o en les entitats, coneixen i guarden memòria dels processos viscuts pels joves, però la falta de sistematització hauria de ser corregida.

10. Una situació que és conseqüència de la manca de suports posteriors a la finalització de les mesures de protecció és la no-disponibilitat d'informació significativa sobre el procés posterior viscut pels joves. No hi ha seguiments efectius d'aquests processos. Es recomana desenvolupar un sistema, coordinat amb els serveis socials territorials, de seguiment dels joves que han finalitzat les mesures de protecció.

Conclusions finals del conjunt de la recerca

Les quatre conclusions fonamentals, identificades a partir dels tres estudis realitzats, s'han detallat com a protocols d'actuació.

Conclusió 1. La **informació i les avaluacions** sobre els processos d'emancipació dels joves tutelats per l'administració són millorables. Ha de millorar-se, especialment, la capacitat d'avaluació del procés d'emancipació.

Conclusió 2. El **sistema familiar** segueix sent un referent fonamental per als joves tutelats en la preparació del procés d'emancipació i també quan aquest s'ha completat. Cal millorar la capacitat d'aprofitament del sistema familiar i la seva competència familiar per donar suport als adolescents i joves.

Conclusió 3. La **intervenció socioeducativa**, especialment la que es du a terme en centres residencials, ofereix possibilitats de millora. S'han d'aprofitar els coneixements sorgits a partir de les investigacions sobre noves pràctiques, desenvolupades en els últims deu anys a tot l'Estat.

Conclusió 4. No s'està duent a terme, de manera general, un correcte **seguiment dels joves extutelats** a l'Estat. S'han unificar els criteris de seguiment i millorar el conjunt de procediments implicats.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester, L., Caride, J. A., Melendro, M. i Montserrat, C. (ed.). *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la inclusión social*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 281-302.

Ballester, L., Nadal, A. i Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma: Edicions UIB.

López, M., Santos, I., Bravo, A. i del Valle, F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29, (1), 187-196.

Montero, D. i Fernández-Pinto, I. (2013). *Sistema para la Evaluación de la Conducta Adaptativa (ABAS II)*. Adaptación española. Madrid: TEA Ediciones.

Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. i Bertran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Oakland, T. i Harrison, P. (2008). *ABAS-II. Clinical Use and Interpretation*. New York: Academic Press.

Stein, M. (2006). Research review: Young people leaving care. *Child and Family Social Work*, *11* (3), 273-279.

Web recomanada

JEI (2016). Red Jóvenes e inclusión social <http://joveneseinclusion.org>.

V. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS

El programa de Seccions Europees i el desenvolupament de l'escriptura en anglès com a llengua estrangera a ESO

Maria Gené

RESUM

Aquest estudi avalua l'impacte que té l'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera (AICLE), implantat a través del programa de Seccions Europees a les Illes Balears, sobre la competència escrita dels estudiants d'anglès com a llengua estrangera al llarg de tres cursos d'educació secundària. Els resultats mostren que l'AICLE és beneficiós per a la producció escrita, si bé hi detectem limitacions que indiquen que cal posar més èmfasi pedagògic en l'escriptura a les aules.

RESUMEN

Este estudio evalúa el impacto del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), implantado a través del programa de Secciones Europeas en las Islas Baleares, sobre la competencia escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera a lo largo de tres cursos de educación secundaria. Los resultados muestran que el AICLE es beneficioso para la producción escrita, aunque se detectan limitaciones que apuntan a la necesidad de un mayor énfasis pedagógico en la escritura en las aulas.

1. INTRODUCCIÓ

Aquest capítol presenta un estudi que forma part de la tesi doctoral *Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera: un estudio longitudinal*, de Maria Gené Gil, defensada el 2016 a la Universitat de les Illes Balears (UIB) i dirigida per les doctores Maria Juan Garau i Joana Salazar Noguera. Aquesta tesi s'emmarca en el projecte COLE (Combinació de Contextos d'Aprenentatge),[1] en el qual participen conjuntament investigadors de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) i de la UIB. La coordinadora i investigadora principal (IP) del projecte és la doctora Carmen Pérez Vidal (UPF) i la IP de la UIB és la doctora Maria Juan Garau.

El COLE és un projecte de recerca innovador l'objectiu del qual és comparar l'impacte de tres contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres: l'ensenyament formal (l'assignatura «convencional» d'idioma estranger), l'enfocament AICLE (aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera)[2] i les estades a països en què es parla la llengua meta com a primera llengua. De cada vegada hi ha més alumnes que participen en aquests contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres. Per tant, investigar-ne els efectes i beneficis complementaris té una rellevància màxima, no solament per a les famílies i els estudiants, sinó també per als gestors dels programes i per a la societat en general (per a més detalls sobre el projecte i els resultats, vegeu Juan-Garau i Salazar-Noguera, 2015a.

[1] El projecte COLE ha rebut finançament del Ministeri d'Educació i Ciència (HUM2007-66053-C02-01/02). Aquest projecte de recerca té continuïtat a través dels projectes CO3 (Context, Contacte i Nivell de Competència en l'adquisició de l'anglès. Estudi comparatiu de tres entorns d'aprenentatge i el seu impacte lingüístic i emocional: la instrucció formal (IF), l'estada a l'estranger (ES) i l'enfocament integrat de continguts i llengua (EICLE)) i IntClass (Adquisició de llengües a l'aula multilingüe i multicultural: internacionalització en el país mateix i a l'estranger per a tots els aprenents). Tots dos són finançats pel Ministeri d'Economia i Competitivitat (FFI2010-21483-C02-01/02 i FFI2013-48640-C2-1/2-P, respectivament).

[2] El programa AICLE també és conegut amb la sigla anglesa CLIL (Content and Language Integrated Learning). Per a més informació sobre l'AICLE a les Illes Balears, podeu consultar el web de la Direcció General d'Innovació i Comunitat Educativa de la Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears (http://aibcle.caib.es), que, a més, inclou una xarxa de recursos didàctics elaborats pels docents.

L'objectiu d'aquest capítol és divulgar –sense perdre el rigor investigador– els aspectes més rellevants de l'estudi que hem esmentat anteriorment, en què ens centrem en l'efecte de l'AICLE sobre l'escriptura en anglès en estudiants de secundària de les Illes Balears al llarg de tres cursos acadèmics. El motiu principal pel qual hem triat el desenvolupament de la producció escrita com a tema d'estudi és que és una de les destreses lingüístiques menys investigades en contextos d'AICLE. No obstant això, tot i que la metodologia AICLE fa més d'una dècada que va començar a ser implantada en centres de primària i ESO de les Illes Balears –principalment, a través del programa de Seccions Europees (Borrull et al., 2008; Arnandis et al., 2009)–, no tenim constància de cap estudi que n'avaluï longitudinalment els resultats lingüístics d'una manera sistemàtica i rigorosa a les Illes Balears.

Amb aquest estudi, pretenem, doncs, fer una contribució que ajudi la comunitat educativa a copsar els beneficis i limitacions de la metodologia AICLE sobre l'escriptura en la llengua meta, partint de dades recollides entre els anys 2008 i 2011 a les Illes Balears. Presentem, a més, les implicacions pedagògiques que se'n desprenen per potenciar els efectes positius de metodologies comunicatives de semiimmersió, com és l'AICLE, sobre la competència lingüística dels aprenents. Això, en darrera instància, podria arribar a orientar la presa de decisions a l'hora de configurar els programes per a l'aprenentatge de llengües estrangeres.

Així doncs, a continuació presentem succintament els trets distintius de l'AICLE i l'escriptura en una llengua estrangera, els elements que considerem més rellevants de la metodologia de l'estudi i un panorama general sobre els resultats més indicatius, atès que considerem que l'excessiva teorització, els detalls tècnics i les dades numèriques concretes queden fora de l'abast d'aquest capítol (per a més informació, consulteu Gené Gil, 2016). Esperem que aquest capítol aconsegueixi fer una mica de llum sobre la complexitat i la multidimensionalitat de l'escriptura i la seva avaluació sistemàtica, i sobre els patrons de desenvolupament longitudinal de la competència escrita en llengua anglesa, comparant contextos educatius que combinen Seccions Europees i ensenyament formal d'aquesta llengua amb aquells en què únicament es duu a terme un ensenyament formal de la llengua meta.

2. L'AICLE

Els sistemes educatius europeus –i de la resta del món– actualment confereixen més importància que mai a l'aprenentatge de llengües estrangeres, atès que és necessari educar ciutadans multilingües en un context en què les conseqüències de la globalització són de cada vegada més patents (Lasagabaster, 2008). Per tant, no hauria de sorprendre que el multilingüisme se situï en el centre de les agendes europees i que la cerca d'enfocaments metodològics eficients per a l'aprenentatge de llengües estrangeres hagi esdevingut una preocupació social (Juan Garau, 2008; Juan-Garau i Salazar-Noguera, 2015b; Pérez-Vidal, 2015), sobretot perquè ha quedat constatat que els mètodes tradicionals d'aprenentatge de llengües estrangeres no sempre condueixen a la competència lingüística desitjada (Marsh, 2002; Lasagabaster i Sierra, 2009; Coyle et al., 2010; Juan-Garau i Salazar-Noguera, 2015b).

En aquest escenari, la implementació de l'AICLE a Europa, i específicament a Espanya, de cada vegada és més comuna, atès que aquest enfocament té el potencial per desenvolupar la competència comunicativa funcional en una llengua estrangera, el qual pot desplegar-se sense dedicar hores

addicionals a l'ensenyament de la llengua meta. Consegüentment, l'argument del «dos per un», que es refereix al fet d'aprendre simultàniament una llengua estrangera i una matèria de contingut no lingüístic, és especialment rellevant en comunitats bilingües (Lasagabaster, 2008), com les Illes Balears, en què el currículum escolar inclou les dues llengües oficials juntament amb una o més llengües estrangeres. En aquests casos, els alumnes han d'estudiar almenys tres llengües i, per tant, el temps dedicat a cada una es converteix en un aspecte clau –i sovint controvertit, segons Lasagabaster (2008)– en la planificació educativa (Siguan, 1981; Muñoz, 2002; Lasagabaster, 2008).

En aquest sentit, el context AICLE permet no solament augmentar l'exposició a la llengua meta, sinó també concentrar més aquest contacte, amb els beneficis que això suposa (Marsh, 2002). En efecte, l'enfocament AICLE és considerat actualment una de les metodologies més completes i integratives per a l'ensenyament multilingüe, atès que inclou elements que van més enllà de la combinació de continguts lingüístics i no lingüístics (com la promoció de l'aprenentatge cooperatiu, per esmentar-ne solament un). De fet, un dels motius pel qual l'enfocament AICLE s'ha popularitzat en tot tipus de centres educatius, països i continents és que, a més de fomentar la competència comunicativa dels aprenents, també serveix per estimular-ne el desenvolupament cognitiu, segons Juan-Garau i Salazar-Noguera (2015b).

Més enllà dels efectes positius atribuïts a l'AICLE, els resultats de la recerca sobre aquest enfocament duta a terme fins ara assenyalen igualment el desenvolupament de més competència comunicativa en general, si bé algunes àrees lingüístiques sembla que es desenvolupin més que d'altres sota l'AICLE (Dalton-Puffer, 2008; Ruiz de Zarobe, 2011, 2015; Pérez-Cañado, 2012). En aquest sentit, cal destacar que l'escriptura és una de les destreses lingüístiques menys estudiada en la recerca sobre l'impacte de l'AICLE (Dalton-Puffer et al., 2010; Whittaker et al., 2011), probablement per la dificultat que comporta avaluar-la d'una manera sistemàtica i objectiva (Eguiluz Pacheco i Vega Santos, 1996; Wolcott i Legg, 1998), i perquè els escassos estudis que se centren en l'escriptura en contextos AICLE han donat resultats poc concloents (Dalton-Puffer, 2008; Ruiz de Zarobe, 2011, 2015; Pérez-Cañado, 2012).

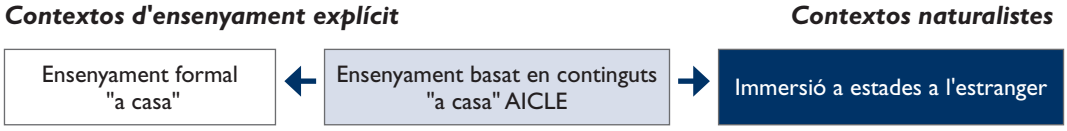
2.1. Comparació i complementarietat de contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres

A més d'aspectes individuals (com la competència lingüística, l'edat, l'estil i el nivell cognitius, la personalitat i les variables afectives, autoreguladores i actitudinals), que poden desencadenar una resposta diferent dels estudiants de llengües estrangeres (Pérez Vidal, 2008; Pérez-Vidal, 2011; Juan Garau, 2012), el context en què s'aprèn una llengua estrangera és un dels factors externs que influeixen en el seu aprenentatge (Hulstijn, 2007; Juan-Garau, 2012). Bàsicament, podem diferenciar tres contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres: les classes convencionals d'idioma estranger (que solen ser considerats contextos d'ensenyament formal), els contextos d'immersió i de semiimmersió «domèstics» (com l'AICLE) i les estades a l'estranger, que són períodes en els països en què es parla la llengua meta com a primera llengua (Juan Garau, 2008; Juan-Garau, 2012).

En aquest sentit, Pérez-Vidal (2011, 2015) estableix un contínuum de contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres, de manera que les situacions d'ensenyament i aprenentatge formals

(les classes «tradicionals» de llengua estrangera al país d'origen) estarien situades en un extrem, les situacions més naturalistes i basades en el significat i la comunicació (la immersió pròpia de les estades a l'estranger) se situarien a l'extrem oposat, i l'AICLE quedaria a la part central (vegeu la figura 1). Per tant, l'AICLE és un enfocament a cavall entre l'atenció exclusiva a la comunicació pròpia de les estades a l'estranger i el focus únic en l'ensenyament explícit de la llengua meta, en què es basen les classes tradicionals de llengua estrangera, que aporten un nivell d'atenció elevat a les qüestions lingüístiques (Juan-Garau i Salazar-Noguera, 2015b).

Figura 1. Contínuum dels contextos d'ensenyament de llengües estrangeres.



Font: adaptació de Pérez-Vidal (2015)

Les estades a l'estranger són contextos que sembla que proporcionen les característiques òptimes per a l'aprenentatge de llengües estrangeres, atès que els aprenents estan envoltats de la llengua meta, de la qual reben una exposició massiva (Sanz, 2014). No obstant això, els contextos d'immersió al país d'origen i de semiimmersió, com l'AICLE, són els únics potencialment tan rics i complexos com les estades a l'estranger (Pérez-Vidal, 2011). En aquest sentit, doncs, podem establir la hipòtesi de la gradació de contextos, segons la qual les estades a l'estranger són el context que més beneficis aporta, seguit de l'AICLE, i, en tercer lloc, de l'ensenyament formal, tal com afirma Pérez-Vidal (2011). Ara bé, cada context ofereix oportunitats d'aprendre i d'usar la llengua que són difícils de reproduir en un altre context (Dalton-Puffer, 2008). En aquesta línia, Juan Garau (2008) afegeix que cada context possibilita un grau d'exposició amb l'idioma més o menys elevat. El context no solament té influència en la quantitat d'exposició a la llengua meta, sinó també en la qualitat i el tipus de contacte que es produeix. Per aquest motiu, actualment considerem que els diferents contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres no haurien de ser excloents, atès que proporcionen oportunitats complementàries per usar significativament la llengua meta, perquè cada un potencia la pràctica de destreses diferents (Pérez-Vidal, 2015). Com ja hem apuntat, aquesta complementarietat dels contextos d'aprenentatge de llengües és l'element fonamental a l'entorn del qual gira la recerca del projecte COLE i el que suggereix la hipòtesi de la combinació de contextos (Pérez-Vidal, 2011), segons la qual en cada context s'acumularien diferents beneficis, que, combinats, podrien empènyer els aprenents envers el següent nivell de competència lingüística.

2.2. El programa de Seccions Europees a les Illes Balears

La necessitat de formar ciutadans multilingües en consonància amb les polítiques i recomanacions europees sembla més evident encara en el cas de les Illes Balears, una de les regions europees on hi ha més presència de llengües estrangeres i punt de trobada intercultural que actualment té entre les seves principals activitats econòmiques, socials i educatives els serveis relacionats amb la

recepció de persones d'altres països, principalment a través del turisme. En aquest context balear i en el de l'Europa plurilingüe, l'aprenentatge de llengües estrangeres hauria de tenir l'objectiu que els aprenents adquireixin la competència comunicativa i cultural que els permeti interactuar en llengües diferents de les seves, de manera que, a més de donar resposta a les exigències que concreta el currículum educatiu, prepari els joves per al món social, cultural i laboral (Lladó i Llobera, 2006). En aquest sentit, doncs, el foment del multilingüisme a les Illes Balears segueix l'impuls de les polítiques estatals i comunitàries, que es decanten per metodologies com l'AICLE, però especialment les demanades socioeconòmiques de l'arxipèlag.

Basant-se en les estipulacions de la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) en matèria de llengües estrangeres, l'any 2002 s'establiren per primera vegada les regulacions per a la implementació de seccions lingüístiques especialitzades (que, posteriorment, passaren a ser denominades «Seccions Europees») als centres públics d'educació infantil, primària i de secundària de les Illes Balears. El model va ser implantat de manera experimental el curs escolar 2004-2005, amb catorze seccions europees a centres de primària i secundària. Des d'aleshores, el programa ha crescut d'una manera exponencial a primària i ESO, s'ha consolidat i s'ha estès a batxillerat i cicles formatius (Pérez-Vidal i Juan-Garau, 2010). Tret del parèntesi del curs acadèmic 2013-2014, en què va estar en vigor el controvertit Decret del tractament integrat de llengües (TIL), que imposava la impartició de matèries lingüístiques en anglès en tots els centres escolars sostinguts amb fons públics, cada curs acadèmic s'obre una nova convocatòria de Seccions Europees perquè els centres que ho desitgin puguin acollir-se a la iniciativa o ampliar la seva participació a altres nivells o llengües si ja ho fan. Els centres que s'acullen a aquesta iniciativa, de manera voluntària i amb el vistiplau del seu consell escolar, estan autoritzats a impartir part del seu currículum en la llengua estrangera triada (majoritàriament, anglès) i a organitzar les activitats necessàries per assegurar el compliment dels objectius lingüístics marcats, sempre que compleixin els requisits i les exigències quant al català (Pérez-Vidal i Juan-Garau, 2010).

Pel que fa a les característiques del programa, les Seccions Europees es basen a reforçar les hores dedicades a l'ensenyament de la llengua estrangera mitjançant la impartició, en part o totalment, d'una assignatura o un mòdul del currículum en la llengua meta, seguint la metodologia AICLE. La llengua meta a l'educació primària és l'anglès, tot i que a secundària hi ha hagut algunes Seccions Europees en francès i, en menor mesura, en alemany. El recompte anual d'hores de matèries no lingüístiques impartides a través d'una llengua estrangera ha d'equivaldre, com a mínim, a una hora la setmana. És important destacar que un tret característic i distintiu de l'enfocament AICLE és que els professors de les assignatures de contingut no lingüístic que són impartides en la llengua estrangera no són nadius de la llengua meta, tot i que han d'acreditar una competència lingüística equivalent al nivell B2 o superior del Marc europeu comú de referència per a les llengües. Un altre dels puntals de les Seccions Europees és que es potencia la coordinació entre tots els professionals participants en el programa i, molt especialment, entre els docents de l'assignatura de contingut no lingüístic i els de la llengua estrangera. La formació i capacitació del professorat del professorat que participa en el programa és una prioritat. Per això, s'organitzen cursos, seminaris, jornades, sessions i altres activitats amb l'objectiu de millorar la competència lingüística dels professors i de proporcionar-los els fonaments metodològics de l'enfocament AICLE, principalment a través dels centres de professors.

3. L'ESCRIPTURA EN LLENGUA ESTRANGERA

De les quatre destreses lingüístiques (producció i comprensió orals i escrites), la producció escrita sovint és considerada la que comporta més exigència cognitiva. De fet, tal com destaquen Llinares et al. (2012), el procés d'escriure un text en una llengua estrangera requereix un esforç enorme (molt superior que el d'entendre un text en una llengua estrangera, activitat que ja implica un gran esforç). Això és perquè, a més de la competència ortogràfica, gramatical i lèxica necessària per fer qualsevol producció lingüística, l'escriptura requereix prendre decisions de nivells diferents, com determinar quin és l'objectiu del text escrit (el gènere), decidir quina és la paraula o l'estructura lingüística més adequada per expressar el significat que hom vol transmetre (registre), comprendre els requisits sociolingüístics associats a cada gènere i registre, i tenir present la relació que s'estableix entre l'escriptor i el lector (Flower, 1979; Cassany, 2005; Llinares et al., 2012).

Aquesta complexitat del procés d'escriptura podria explicar per què escriure és una destresa lingüística que requereix un ensenyament formal al llarg d'un període prolongat de temps (Sánchez, 2009). No obstant això, la dificultat del procés d'escriptura en una llengua estrangera disminueix amb la competència lingüística (Chenoweth i Hayes, 2001), però està limitada pels coneixements del procés d'escriptura en la primera llengua (Cumming, 1989; Sasaki i Hirose, 1996), ja que es produeix una certa transferència dels processos d'escriptura de la primera llengua a la llengua estrangera, atès que els processos serien similars (Manchón Ruiz, 2001; Cassany, 2005; Roca de Larios et al., 2007).

La recerca sobre el desenvolupament de la competència escrita en una llengua estrangera té una història força llarga. No obstant això, les darreres dècades, l'avaluació de la producció escrita ha estat un tema d'interès constant, atesa la importància creixent que la societat moderna confereix a la comunicació escrita, amb la qual cosa emetre un judici sobre una mostra de text escrit ha esdevingut fonamental (Ghanbari et al., 2012). En aquest sentit, Alanen et al. (2010) suggereixen que cal tenir en compte la naturalesa multidimensional i multicomponent de l'escriptura a l'hora d'avaluar-la.

4. METODOLOGIA DE L'ESTUDI

Aquest estudi té l'objectiu general d'investigar si l'enfocament AICLE –aplicat per mitjà del programa de Seccions Europees– és beneficiós per a la producció escrita en la llengua meta (anglès), i, en cas afirmatiu, quin patró evolutiu segueix l'escriptura i en quins dominis es concentra l'impacte en l'educació secundària. Concretament, volem saber quina evolució al llarg de tres anys segueix la producció escrita en llengua anglesa d'un grup d'estudiants que participa en el programa i d'un altre que no hi participa (comparacions longitudinals internes o intragrups), quines diferències observem en comparar els resultats obtinguts en les redaccions d'un grup d'estudiants amb els de l'altre en cada un dels moments temporals, i quin dels dos grups d'estudiants d'anglès com a llengua estrangera acaba l'ESO amb un nivell d'escriptura més semblant al d'un petit grup de nadius, que prenem com a punt de referència (comparacions intergrups).

4.1. Participants i contextos educatius

Un total de 71 estudiants van participar en el nostre estudi. Concretament, són dos grups comparables d'adolescents estudiants d'anglès com a llengua estrangera, escolaritzats en centres públics de secundària de les Illes Balears i que havien començat a aprendre anglès formalment als sis anys (1r de primària): un grup AICLE (N=30) i un grup no AICLE (N=30). Els primers (grup experimental) rebien tres hores setmanals d'anglès durant l'assignatura corresponent i havien començat a estudiar Ciències Socials o Naturals (depenent dels centres) en aquesta llengua a 2n d'ESO de manera voluntària a través del programa de Seccions Europees (cosa que suposa tres hores més a la setmana d'exposició a la llengua anglesa). Els segons (grup de comparació) solament rebien les tres hores la setmana de l'assignatura d'anglès. Més concretament, aproximadament tres quartes parts dels participants que no rebien AICLE (22 dels 30) estudiaven a instituts que no participaven en el programa de Seccions Europees en anglès. Aquesta composició heterogènia del grup de comparació respon a una voluntat d'equilibrar les dues cohorts d'aprenents i d'augmentar-ne la comparabilitat amb el grup experimental, atès que redueix el possible efecte de la selecció que sol implicar participar en els programes AICLE.

Com ja hem assenyalat, les dues mostres tenien el mateix nombre de participants (N=30 cada una), que es mantingueren constants al llarg del temps, tot i que això suposés una disminució de la mida mostral, per augmentar la comparabilitat tant interna com intergrups. Amb aquest objectiu, vam tenir molta cura a comptar amb dos grups de participants amb un perfil similar, la qual cosa vam explorar per mitjà d'un qüestionari escrit, que va revelar que tots els estudiants d'anglès com a llengua estrangera (N=60) havien rebut l'educació primària en centres públics; no tenien cap dels dos progenitors que fos parlant nadiu de l'anglès; no rebien una exposició destacable a l'anglès fora de l'escola; la distribució per sexes era equitativa i, el més important, no vam trobar diferències lingüístiques significatives entre els dos grups en començar l'estudi. A més, després d'algunes proves, vam considerar necessari establir altres criteris d'elegibilitat, de manera que els participants que no els complien tots en algun dels temps foren exclosos de la mostra: una longitud mínima de 50 paraules per a les redaccions i un *output* lingüístic identificable com a anglès. Finalment, vam triar els 30 participants de cada grup a l'atzar entre els que complien tots els requisits que hem enumerat. D'aquesta manera, vam evitar biaixos de selecció i vam aconseguir mostres altament comparables al pretest –una condició necessària perquè la recerca sigui vàlida, però que no sempre és garantida en els estudis que comparen l'AICLE amb els programes «convencionals» (Bruton, 2011).

Això a banda, vam utilitzar una petita mostra d'estudiants d'anglès nadius (N=11). Eren adolescents de 3r d'ESO escolaritzats en un centre britànic de les Illes Balears, que rebien totes les matèries no lingüístiques en anglès i tenien almenys un dels progenitors que parlava anglès com a L1. Les dades procedents de les redaccions dels nadius ens van permetre establir un punt de comparació, si bé els nadius –especialment, si són adolescents– no podem considerar-los en absolut parlants «ideals» de la llengua meta (McNamara, 1996).

Com ja hem assenyalat, vam recollir les dades d'aquest estudi entre els cursos 2008-2009 i 2010-2011 (ambdós inclosos) a quatre IES públics de les Illes Balears. Els centres escolars estaven situats a Palma i a localitats de la costa i el centre de Mallorca, amb la qual cosa comprenen un ventall

de centres educatius representatius de les diferents zones de l'illa (Juan-Garau i Salazar-Noguera, 2015c). Dels quatre instituts, un era un centre convencional, en què l'únic tractament de l'anglès com a llengua estrangera era l'assignatura d'anglès. Els altres tres participaven en les Seccions Europees, programa per mitjà del qual oferien als estudiants que volien acollir-s'hi la possibilitat de cursar una assignatura de contingut no lingüístic (Ciències Socials o Naturals, en funció del centre) en anglès a través de la metodologia AICLE durant tres cursos consecutius d'ESO (2n-4t), a més de la matèria d'Anglès pròpiament dita. En els tres centres participants en les Seccions Europees, el programa estava sòlidament establert i feia anys que l'hi aplicaven amb èxit. L'elecció d'aquests tres instituts per a la nostra recerca va estar motivada perquè el desplegament del programa de Seccions Europees al llarg de tres anys consecutius ens permetia fer un seguiment longitudinal dels estudiants, cosa que no és habitual als centres públics de les Illes Balears. D'altra banda, els estudiants nadius estaven escolaritzats en un centre privat situat al sud-oest de Mallorca, una zona en què l'anglès té una presència destacada. El centre segueix el currículum britànic, amb totes les assignatures en anglès tret de les matèries lingüístiques, i la immensa majoria de professors són nadius.

Així mateix, per mitjà de qüestionaris als alumnes i als professors d'Anglès i de Seccions Europees dels centres participants, vam determinar que a les classes d'Anglès se seguia un enfocament eminentment comunicatiu, però amb un important pes d'atenció a qüestions formals (lexicogramaticals), que l'escriptura era poc practicada en ambdós contextos educatius (AICLE i assignatura d'anglès) i que, quan es feia, era a través d'activitats breus i sovint encaminades a treballar altres aspectes. Destaca, igualment, el pes relativament elevat de les qüestions de llengua a la classe de la matèria no lingüística impartida en anglès.

4.2. Disseny de l'estudi i procediments

En aquest estudi, vam utilitzar un disseny pretest-posttest de mesures repetides, en què vam recollir les dades sobre la variable depenent o variable d'interès (la producció escrita en anglès) quatre vegades (un pretest –T0– i tres posttests –T1-T3–, com expliquem a continuació) al llarg de tres cursos consecutius: a principi de 2n d'ESO, coincidint amb l'arrencada del programa de Seccions Europees en els centres participants (T0), al final d'aquell mateix curs acadèmic (T1) i en acabar 3r (T2) i 4t (T3) d'ESO (vegeu el quadre 1). D'aquesta manera, vam poder fer un seguiment de la producció escrita en anglès com a llengua estrangera dels alumnes al llarg de tota la durada del programa de Seccions Europees dels centres educatius participants. A més, vam avaluar la mostra d'estudiants nadius en un únic moment temporal: quan cursaven l'equivalent a 3r d'ESO.

Quadre 1. Disseny de l'estudi. EFA significa «ensenyament formal de l'anglès».

	T0	T1	T2	T3
Edat dels participants	13 anys	14 anys	15 anys	16 anys
Curs escolar	2n d'ESO (1r trimestre); començament de les Seccions Europees	2n d'ESO (3r trimestre)	3r d'ESO (3r trimestre)	4t d'ESO (3r trimestre)

	T0	T1	T2	T3
Edat dels participants	13 anys	14 anys	15 anys	16 anys
Any acadèmic	2008-2009	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Hores acumulades d'anglès durant l'estudi				
Grup experimental (AICLE+EFA) (N=30)	**Començament de l'estudi**	210 h (105 h AICLE + 105 h EFA)	420 h (210 h AICLE + 210 h EFA)	630 h (315 h AICLE + 315 h EFA)
Grup de comparació (EFA) (N=30)		105 h EFA	210 h EFA	315 h EFA

Font: elaboració pròpia

Com podem observar, en un curs acadèmic, els alumnes del grup de comparació (EFA) rebien aproximadament 105 hores d'exposició a l'anglès a través de l'assignatura corresponent, mentre que els del grup experimental, que participaven en el programa de Seccions Europees (AICLE+EFA), en rebien 210 (105 hores de l'assignatura i el mateix nombre a través de la matèria de contingut no lingüístic impartida en anglès). Per tant, durant els tres anys de l'estudi, el grup de comparació va acumular 315 hores, mentre que el grup experimental duplicava aquest nombre.

Per assolir els objectius descrits, els procediments que vam seguir en aquesta recerca són els següents:

- Administrar les proves en els diferents moments temporals (redaccions i qüestionaris) per recollir les dades
- Depurar la mostra aplicant-hi els criteris d'elegibilitat dels participants
- Preparar les dades: confeccionar el corpus (transcriure les redaccions) i fer el buidatge dels qüestionaris
- Avaluar la producció escrita
- Analitzar-ne estadísticament dels resultats

4.3. Instruments

Deixant de banda els qüestionaris de perfil, que administrarem a tots els alumnes, i els qüestionaris sobre l'assignatura d'Anglès i la matèria de contingut no lingüístic, que administrarem als docents i als estudiants, els instruments de recerca principals han estat les redaccions que els alumnes han escrit en els diferents moments de la investigació. Concretament, la producció escrita general en anglès dels tres grups d'aprenents la vàrem avaluar directament a partir d'una tasca comunicativa de redacció. Adjudicàrem la mateixa a tots els grups i en tots els moments temporals. Els estudiants resolgueren la tasca sobre paper i de manera individual, en situació d'examen, i no els vàrem deixar fer servir diccionaris, ni llibres de text ni cap altre recurs ni material de suport. Per això, vàrem demanar als estudiants que, en 25 minuts, redactessin un text en forma de correu electrònic a

un amic/una amiga de parla anglesa en el qual havien d'explicar-li la pel·lícula que suposadament havien vist el darrer cap de setmana (incloent-hi el títol, l'argument, el lloc i el moment en què es desenvolupava l'acció, els personatges i la seva opinió) i el que havien fet després de veure el film. Els vam donar llibertat total perquè hi apliquessin l'enfocament que volguessin i podien emprar-hi les estructures sintàctiques i el vocabulari que consideressin més adequats. L'únic requisit lingüístic que els imposàrem va ser que redactessin la història en passat, tal com indicava l'enunciat:

> *Write an e-mail to an English friend, telling him/her about a film you saw last weekend. Please, tell your story in the past and include the following aspects: title, storyline, place, time, characters and personal opinion. Explain what you did after that.*

Així mateix, i de manera complementària, els estudiants que rebien l'assignatura de Ciències Naturals en anglès amb l'enfocament AICLE (a través del programa de Seccions Europees) i els seus companys d'institut que solament tenien l'assignatura d'Anglès pròpiament dita, van respondre a una tasca de producció escrita relacionada amb l'assignatura, amb la finalitat d'avaluar-los el desenvolupament de la competència escrita basada en continguts específics al llarg del temps. Per això, els alumnes havien d'escriure el text de manera individual, sobre paper i sense gens d'ajut extern. Aquesta tasca va consistir a redactar un text sobre el reciclatge i la reutilització de residus, un tema relacionat amb el currículum de la matèria de Ciències Naturals. Amb tot, vam procurar que el tema triat no fos excessivament especialitzat, perquè tots els alumnes (tant si rebien AICLE com si no) poguessin resoldre la tasca amb garanties. A més, tot i que no ho indicàrem explícitament als estudiants, l'enunciat mateix contenia vocabulari especialitzat relacionat amb el tema (*re-use, recycle, waste* i *materials)* que podia servir-los de suport:

> *Answer the following questions in your own words: What do you think about re-using and recycling waste materials? Do you re-use or recycle things yourself?*

4.4. Avaluació de la producció escrita

L'escriptura és, sens dubte, una destresa lingüística complexa i multidimensional (Cumming, 1989; Nunan, 2002; i Manchón, 2011). Per això, en aquest article únicament presentem unes pinzellades dels innombrables procediments, perspectives i mesures per avaluar la producció escrita que són aplicats en l'àmbit de la investigació en adquisició de segones llengües. Això és un indici de la impossibilitat de trobar una combinació totalment satisfactòria de mesures per avaluar la producció escrita que pugui ser aplicada a totes les llengües, nivells de desenvolupament lingüístic, edats dels aprenents, registres textuals, etc., cosa que té implicacions a l'hora d'interpretar els resultats de les investigacions, comparar-los i generalitzar-los. Ara bé, la profusió de mesures, criteris, definicions, conceptualitzacions i enfocaments per avaluar l'escriptura no solament és inevitable, sinó també necessària i desitjable, i, per tant, no l'hauríem de considerar un obstacle insuperable per avaluar d'una manera objectiva i sistemàtica la competència i el progrés en l'escriptura en una segona llengua. Al contrari, innegablement, es tracta d'una bona representació de la complexitat i multidimensionalitat intrínseca als fenòmens lingüístics en general i a l'escriptura en particular, que es traslladen als intents i esforços per capturar-la, amb tota la seva riquesa, d'una manera sistemàtica i rigorosa amb un objectiu determinat. Per tant, combinar diferents enfocaments d'avaluació podria ser útil per

caracteritzar la riquesa de l'escriptura i així aprofitar-ne els punts forts i superar-ne les possibles limitacions. Considerant aquests aspectes, vam explorar les redaccions dels participants utilitzant:

a) Una bateria de 21 mesures microanalítiques de complexitat lèxica i sintàctica, correcció, fluïdesa i cohesió, que examinen determinats fenòmens lingüístics de manera quantitativa. Algunes d'aquestes són més tradicionals i força utilitzades en la recerca sobre el desenvolupament de l'escriptura en segones llengües i d'altres, més recents.

b) L'ESL Composition Profile, una escala holística per avaluar la producció escrita, desenvolupada per Jacobs et al. (1981). Se centra en l'eficàcia comunicativa del text en conjunt.

4.4.1. Mesures microanalítiques de complexitat, correcció, fluïdesa i cohesió

Les redaccions de temàtica general (els correus electrònics) van ser avaluats aplicant-hi les mesures microanalítiques, que es basen en el còmput de determinats fenòmens lingüístics relacionats amb la complexitat sintàctica i lèxica, la correcció, la fluïdesa i la cohesió. Les mesures de complexitat, correcció i fluïdesa (CAF: *complexity, accuracy and fluency*) s'erigeixen com a indicadors adequats per al desenvolupament de la producció escrita en la recerca en l'àmbit de l'adquisició de segones llengües (vegeu, per exemple, Wolfe-Quintero et al. 1998, per a una revisió). A més d'aquests tres dominis, analitzem un element relacionat amb la cohesió, atès que els aspectes més discursius no hi queden prou recollits. Hem adoptat les unitats-t com a unitats bàsiques d'anàlisi. Una unitat-t (o unitat mínima terminal) és una construcció constituïda per una clàusula principal més totes les clàusules subordinades que en depenen, si n'hi ha (Hunt, 1964). Per tant, moltes de les mesures microanalítiques es basen en la unitat-t, però n'hi ha d'altres que prenen l'oració, la clàusula o la paraula com a referència.

Així, per exemple, les mesures de complexitat sintàctica inclouen el nombre de clàusules per unitat-t (mesura de coordinació), les unitats-t per frase (mesura de subordinació) o la ràtio de sintagmes nominals complexos per unitat-t. Les mesures de complexitat lèxica exploren la densitat lèxica (nombre de paraules lèxiques entre nombre total de paraules), la diversitat lèxica (ràtio de paraules diferents) i la sofisticació lèxica (ràtio de paraules poc comunes). Les mesures de correcció avaluen la capacitat de fer produccions lingüístiques sense errors (lèxics, morfosintàctics i ortogràfics) i compten el nombre d'unitats-t sense errors i el nombre d'errors per unitat-t i per paraula. Les mesures de fluïdesa, per part seva, se centren en l'extensió de les produccions avaluant el nombre de paraules per unitat-t, el nombre d'unitats-t per minut i el nombre de paraules per minut. Finalment, les mesures de cohesió computen el nombre de connectors de tipus adversatiu i contrastiu, additiu, causal, lògic, i temporal per paraula. Per a una descripció més detallada de les mesures utilitzades, vegeu Gené-Gil et al. (en premsa).

4.4.2. Escala holística qualitativa

Per mitjà de l'ESL Composition Profile (Jacobs et al., 1981) vam avaluar les redaccions generals i les referides a l'assignatura de Ciències Naturals amb l'objectiu d'obtenir una visió general de la competència escrita dels estudiants (mesurada com la puntuació total obtinguda a partir de les

puntuacions de cada una de les cinc escales que descrivim a continuació). Malgrat que té més de tres dècades d'antiguitat, continua essent una de les eines holístiques per a l'avaluació qualitativa de la producció escrita més popular en l'àmbit de la recerca en adquisició de segones llengües. Es tracta d'una escala d'avaluació multinivell, que proporciona una rúbrica per qualificar d'una manera sistemàtica i coherent les cinc àrees de l'escriptura següents:

a) Contingut: desenvolupament del tema, acompliment de la tasca i adequació del contingut al text (30%)

b) Organització: estructura, cohesió, i claredat expositiva (20%)

c) Vocabulari: selecció i ús del lèxic (20%)

d) Ús de la llengua: morfosintaxi (25%)

e) Mecànica: convencions com l'ortografia, les majúscules i minúscules i els signes de puntuació (5%)

Per tant, aquest disseny contraresta algunes limitacions de les mesures microanalítiques utilitzades, perquè, en avaluar la correcció lingüística (vocabulari i ús de la llengua), l'escala fomenta que els avaluadors tinguin més en compte la gravetat dels errors i no tant el nombre, i que se centrin en l'èxit comunicatiu (Barquin, 2012). Per utilitzar l'escala, en primer lloc, cada un dels cinc aspectes lingüístics ha de ser classificat qualitativament com a «molt fluix», «fluix-acceptable», «estàndard-bo» o «molt bo-excel·lent»; en segon lloc, cal assignar una puntuació numèrica a cada component dins la categoria assignada i, finalment, sumar tots els cinc valors numèrics per obtenir la puntuació total sobre 100 per a cada redacció.

5. RESULTATS, IMPLICACIONS PEDAGÒGIQUES I CONCLUSIONS

De l'estudi que presentem es desprèn, a grans trets, que una combinació d'AICLE i ensenyament formal de l'anglès com la que permeten les Seccions Europees és més efectiva que l'ensenyament formal de l'anglès per si sol per desenvolupar la producció escrita en anglès com a llengua estrangera d'estudiants de secundària, fins i tot en contextos educatius en què no es practica de manera extensiva la redacció (per a resultats detallats, vegeu Gené Gil, 2016). No obstant això, els efectes positius de l'AICLE sobre la destresa de l'escriptura s'emmarquen especialment en les mesures microanalítiques de diversitat del vocabulari (complexitat lèxica) i correcció, especialment durant els dos primers anys. En aquest sentit, si bé els beneficis de l'AICLE sobre el vocabulari productiu poden ser més esperables i han estat observats per altres autors pel pes del lèxic en les classes AICLE, hi ha poca investigació que hagi trobat un efecte positiu de l'AICLE sobre la correcció en la producció escrita en llengua estrangera (*cf.* Roquet i Pérez-Vidal, en premsa). Per això, aquest resultat és remarcable i pot ser motivat per l'atenció relativament elevada a qüestions lingüístiques de l'anglès en les classes de la matèria AICLE, cosa que no constitueix en absolut la norma.

És rellevant també que amb l'escala holística –que és el procediment d'avaluació més similar als que són seguits n les aules– obtinguem els resultats més clars, és a dir, diferències més marcades a favor del grup que participa en les Seccions Europees, especialment en el contingut, vocabulari i puntuació total de les redaccions. Aquesta observació suggereix que el progrés mostrat pels textos produïts

pels adolescents aprenents d'anglès com a llengua estrangera podria ser de tipus més aviat qualitatiu i, doncs, més fàcil d'identificar per mitjà d'avaluacions holístiques de l'escriptura, que consideren l'efecte comunicatiu i la qualitat percebuda del text en conjunt, en comparació amb la fragmentació de la realitat per comptar i calcular determinats fenòmens lingüístics concrets de nivell micro, com reconeix Escobar Urmeneta (2007).

Així mateix, els alumnes de Seccions Europees incorporen lèxic especialitzat en les seves redaccions basades en continguts de Ciències Naturals i sembla que articulen el seu discurs acadèmic escrit entorn del lèxic, que entreteixeixen amb els elements morfosintàctics que tenen més accessibles i interioritzats –tot i que corren alguns riscos–, sense que quedi patent un procés conscient de planificació i revisió de la producció escrita. Aquesta conclusió preliminar no ens ha de sorprendre, si tenim en compte, d'una banda, el pes del vocabulari especialitzat en l'assignatura AICLE i, de l'altra, el paper limitat que té l'escriptura en aquells contextos educatius, en què queda quasi relegada a simple instrument per transmetre coneixements i avaluar-los. Per tant, a penes s'hi du a terme un procés explícit d'ensenyament formal de les estratègies i dels recursos lingüístics i discursius que caldria desplegar per redactar textos acadèmics comunicativament eficients seguint les convencions pròpies dels gèneres de la disciplina. Per això, és fonamental inculcar als docents d'AICLE i als formadors de professors la importància de prestar atenció a qüestions lingüístiques generals en les classes AICLE i a les especificitats pròpies de la matèria, perquè hi hagi una integració real de continguts i llengua (Dalton-Puffer et al., 2010).

A més, els resultats del nostre estudi podrien suggerir un patró de desenvolupament lingüístic diferent en ambdós grups de participants (a causa de la diferència d'hores d'exposició i de concentració en la llengua meta): el grup experimental milloraria més durant els dos primers anys i, el de comparació, al final de l'estudi. No obstant això, considerem que una explicació més plausible al progrés no lineal mostrat per ambdós grups d'estudiants és que, després de tres anys, es redueix la diferència entre ambdues cohorts –que ja són bastant comparables al començament–, perquè l'ensenyament formal de la llengua meta per si sol també és positiu per al desenvolupament de la competència comunicativa (Juan Garau, 2008). Tot i això, és remarcable que, en acabar l'escolarització obligatòria, els estudiants de Seccions Europees obtenen en general més bons resultats que els del grup de comparació. Així mateix, apuntem la idea temptativa que els participants d'AICLE podrien acusar més l'efecte fatiga derivat de la possible desmotivació causada pel fet d'haver de repetir la tasca, ja que podrien ser més creatius i, per tant, no mostrarien la seva competència lingüística real en les proves de redacció administrades.

En definitiva, els resultats de la nostra recerca indiquen que els alumnes que participen en les Seccions Europees tenen més bon desenvolupament general de la competència lingüística i comunicativa en la destresa de l'escriptura que no els qui solament reben l'ensenyament formal de l'anglès. No obstant això, en el desenvolupament de la producció escrita no tots els dominis milloren de la mateixa manera i, en acabar l'escolarització obligatòria, la competència lingüística en la producció escrita dels aprenents d'anglès com a llengua estrangera encara dista considerablement de la dels nadius (Cummins, 2013), els quals utilitzen expressions lèxiques i morfosintàctiques més riques, complexes i idiomàtiques. Així mateix, més exposició a la llengua meta i més concentració del contacte no necessàriament es tradueixen en més competència lingüística, atès que els participants del programa de Seccions

Europees del nostre estudi no sempre obtenen més bons resultats en l'escriptura que els alumnes que no reben AICLE, tot i que els primers estan exposats al doble d'hores d'anglès que els segons. En aquest sentit, cal tenir en compte que l'enfocament AICLE està més centrat en l'oralitat i confereix menys pes a l'escriptura. De fet, en el sistema educatiu espanyol l'escriptura es practica poc (Moreno, 2014), potser per la dificultat que suposen l'ensenyament sistemàtic d'aquesta destresa i la correcció de les produccions escrites, que s'agreuja per la gran diversitat d'alumnat present en les aules i molt sovint per les ràtios elevades d'estudiants per docent.

Així mateix, som plenament conscients que l'objectiu dels programes de semiimmersió com les Seccions Europees no és en cap cas que els alumnes adquireixin un nivell de competència lingüística nadiu o quasi nadiu (Muñoz, 2002; Pérez-Vidal, 2015) i que les redaccions dels alumnes nadius també presenten deficiències, especialment en termes d'elements cohesius. Tanmateix, a grans trets, els resultats d'aquest estudi corroboren els beneficis lingüístics de l'AICLE i apunten la necessitat de fer més èmfasi pedagògic en el procés de l'escriptura, que s'adapti als nous reptes imposats per la societat de la informació i el coneixement, atès que l'escriptura és una destresa lingüística que s'adquireix amb la pràctica i que requereix un procés d'ensenyament explícit, cosa que no succeeix en les classes d'ensenyament formal d'anglès ni d'AICLE en general (Roca de Larios et al., 2007; Roquet i Pugès, 2011), ni tampoc en les dels contextos educatius sota escrutini.

Amb tot, suggerim que l'ensenyament explícit de la redacció als centres educatius hauria de ser abordat de manera coordinada des de totes les matèries lingüístiques, atès que –malgrat que escriure una llengua estrangera és més complicat– moltes de les estratègies discursives (per exemple, la cohesió, la coherència, l'organització i les eleccions de gènere i de registre) poden ser transferides de la primera llengua a l'estrangera. Per això, considerem oportú manllevar algunes idees de Camps (1997), relacionades amb la didàctica de la llengua i la literatura, que podrien guiar l'ensenyament de l'expressió escrita tant en les primeres llengües com en les estrangeres:

- Per aprendre a escriure cal tenir en compte la complexitat i diversitat d'elements que hi intervenen: culturals, discursius, textuals, lingüístics, etc.

- Les propostes d'ensenyament de la redacció haurien de ser articulades entorn d'activitats que tinguin com a objectiu escriure textos tenint en compte el desenvolupament de processos de planificació i revisió, i adquirir els coneixements necessaris per progressar en el domini dels gèneres textuals.

- Les propostes didàctiques per ensenyar a escriure haurien de preveure activitats de lectura i escriptura i activitats orals interrelacionades. La lectura de textos reals hauria de ser el punt de referència per treballar les característiques lingüístiques i discursives dels diferents tipus de textos.

- L'ensenyament dels aspectes lingüístics (lèxics, gramaticals, etc.) hauria de ser un instrument per comprendre i produir textos de manera més satisfactòria.

En aquest sentit, considerem que és crucial revaluar l'escriptura, no solament com a eina de comunicació social i interpersonal, sinó també com a instrument per transmetre coneixement i

com a manifestació artística, cultural i creativa. Per això, encoratgem els centres educatius a inculcar la importància de l'escriptura en els seus estudiants, entre altres consideracions perquè els pot ajudar a millorar l'estructuració de les idees i organització, i, per tant, perquè beneficia mecanismes cognitius, com és el raonament.

Això a banda, les consideracions relatives als beneficis sobre la producció escrita d'implementar una combinació d'AICLE amb aprenentatge formal de l'anglès podrien contribuir, encara que sigui d'una manera modesta, a orientar la presa de dacions relativa a la configuració i les característiques desitjables dels programes educatius per a l'anglès com a llengua estrangera i el foment de la competència multilingüe dels escolars. Com ja hem esmentat, això és especialment important en sistemes educatius de regions bilingües, que s'enfronten al repte majúscul de donar cabuda en el currículum a les dues llengües oficials juntament a una o més llengües estrangeres, la qual cosa complica notablement la programació (Lasagabaster, 2008). En el cas de les Illes Balears, les decisions relatives al tractament de les llengües en el currículum escolar adquireixen més importància, d'una banda, perquè la llengua pròpia és una llengua minoritària, que de vegades rivalitza en el currículum amb la llengua majoritària, i, de l'altra, pel profund descontentament entre la comunitat educativa i la societat en general que va generar el pla educatiu autonòmic de foment de l'anglès, emparat pel Decret del TIL, que imposava a grans trets l'ensenyament intensiu i universalitzat en anglès (Juan-Garau i Salazar-Noguera, 2015c). Per tot això, creiem que, en el cas de les Illes Balears −tot i que és extrapolable probablement a la resta de les comunitats bilingües de l'Estat espanyol i d'altres països−, les fórmules com les que permeten les Seccions Europees, a través de les quals es vehiculen continguts curriculars mitjançant la impartició d'una (o, com a molt, unes poques) assignatura no lingüística en una llengua estrangera seguint la metodologia AICLE, poden erigir-se com una solució eficient per millorar la competència lingüística en llengües estrangeres. Aquest objectiu és en la línia de les recomanacions europees de forment del multilingüisme, si bé caldria implementar canvis que permetessin els alumnes desplegar tots els seus recursos lingüístics (Pérez-Vidal, 2015).

En conclusió, més enllà de les aportacions del nostre estudi referides a la producció escrita, sens dubte existeix un ampli ventall d'evidències que avala l'enfocament AICLE com a metodologia integradora i eficient, no solament per al desenvolupament de la competència comunicativa en anglès com a llengua estrangera, sinó també per respondre d'una manera adequada a les demandes socioeconòmiques del món globalitzat (Coyle et al., 2010; Kramsch, 2014). A això cal afegir-hi el potencial corroborat que té per fomentar el multilingüisme a Europa; reforçar les capacitats sociocognitives dels estudiants; desenvolupar la consciència multicultural i la comprensió intercultural; potenciar actituds positives envers les llengües estrangeres, l'aprenentatge i els parlants d'aquelles llengües, i millorar l'ocupabilitat dels ciutadans (Pérez-Vidal, 2007; Moratinos-Johnston et al., 2014), cosa que afavoreix la integració de les diverses cultures que conformen la nostra societat local, emmarcada en un context mundial. Aquests beneficis de combinar l'AICLE amb l'ensenyament formal de l'anglès es podrien potenciar encara més en etapes posteriors de l'educació amb estades en països on es parla la llengua meta (Pérez-Vidal, 2015). Per aquest motiu, considerem que els programes de mobilitat haurien d'estar igualment en el centre de les agendes dels sistemes educatius.

AGRAÏMENTS

L'autora d'aquest capítol vol expressar el seu agraïment especialment a les directores de tesi, la doctora Maria Juan i la doctora Joana Salazar, sense les quals no hauria pogut dur a bon terme aquesta recerca. A més, els membres del projecte COLE li han cedit part de les dades i li han proporcionat el suport necessari. Així mateix, agraeix la feina dels investigadors, els professors, els becaris, els doctorands i els alumnes col·laboradors que han participat en el disseny i l'administració de les proves, i en la recollida, la transcripció, el processament i l'anàlisi de les dades. Aquest estudi tampoc no hauria estat possible sense la participació dels centres educatius següents: IES Bendinat, IES Josep Font i Trias (Esporles), IES Felanitx, IES Ramon Llull (Palma) i King Richard III College (Palma).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alanen, R., Huhta, A. i Tarnanen, M. (2010). Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. A: I. Bartning, M. Martin i I. Vedder (Ed.). *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, 21-56. European Second Language Association.

Arnandis, A., Borrull, N., Calafat, C., Catrain, M., Juan, M., Marcos, M., Prieto, J. I., Rallo, L. i Salazar, J. (2009). *Investigating CLIL experiences in secondary education in the Balearic Islands: The COLE research project*. Comunicació presentada a la III Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya. I Taula Rodona Internacional sobre Programes AICLE, Bellaterra.

Barquin, E. L. (2012). *Writing development in a study abroad context*. Tesi doctoral no publicada. Universitat Pompeu Fabra.

Borrull, M. N., Catrain, M., Juan, M., Salazar, J., i Sánchez R. (2008). La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa 1*, 0, 105-128.

Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System 39*, 4, 523-532.

Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación 20*, 24-33.

Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco.

Chenoweth, N. i Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication 18*, 1, 80-98.

Coyle, D., Hood, P., i Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language learning 39*, 1, 81-135.

Cummins, J. (2013). Bilingual education and content and language integrated learning (CLIL): Research and its classroom implications. *Padres y Maestros 349*, 6-10.

Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. A Delanoy, W. i Volkmann, L. (Ed.) *Future perspectives for English language teaching*, 139-157. Heidelberg: Carl Winter.

Dalton-Puffer, C., Nikula, T., i Smit, U. (2010). Language use and language learning in CLIL: current findings and contentious issues. A Dalton-Puffer, C., Nikula, T., i Smit, U. (Ed.). *Language use and language learning in CLIL classrooms*, 279-291. Amsterdam: John Benjamins.

Eguiluz Pacheco, J., i Vega Santos, C. M. (1996). Criterios para la evaluación de la producción escrita. *Didáctica del Español como LE. Expolingua 1996*, 75-94.

Escobar Urmeneta, C. (2007). Mesurament de competències lingüístiques en aules AICLE, en contextos multilingües: allò que els números amaguen. A Guasch, O., i Nussbaum, L. (Ed.). *Aproximacions a la noció de competència multilingüe*, 133-146. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.

Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English 41*, 1, 19-37.

Gené Gil, M. (2016). *Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera: un estudio longitudinal*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de les Illes Balears.

Gené-Gil, M., Juan-Garau, M., i Salazar-Noguera, J. (en premsa). A methodology for longitudinal research on EFL written production: capturing writing multidimensionality by combining qualitative and quantitative procedures. *Journal of Research Design and Statistics in Linguistics and Communication Science*.

Ghanbari, B., Barati, H., i Moinzadeh, A. (2012). Rating scales revisited: EFL writing assessment context of Iran under scrutiny. *Language Testing in Asia 2,* 1, 83-100.

Hulstijn, J. H. (2007). Fundamental issues in the study of second language acquisition. *EUROSLA Yearbook 7,* 191-203.

Hunt, K. W. (1964). *Grammatical structures written at three grade levels*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., i Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley: Newbury House Publishers.

Juan Garau, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa 1*, 0, 47-66.

Juan-Garau, M. (2012). Context matters: Variability across three SLA learning settings. A Piechurska-Kuciel, E., i Piasecka, L. (Ed.). *Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts*, 220-242. Cambridge: Cambridge Scholars.

Juan-Garau, M. i Salazar-Noguera, J. (2015a). *Content-based language learning in multilingual educational environments*. Londres: Springer.

Juan-Garau, M. i Salazar-Noguera, J. (2015b). Introduction: The relevance of CLIL education in achieving multilingualism on the global stage. A Juan-Garau, M. i Salazar-Noguera, J. (Ed.). *Content-based language learning in multilingual educational environments*, 1-10. Londres: Springer.

Juan-Garau, M. i Salazar-Noguera, J. (2015c). Learning English and learning through English: Insights from Secondary Education. A Juan-Garau, M. i Salazar-Noguera, J. (Ed.). *Content-based language learning in multilingual educational environments*, 105-121. Londres: Springer.

Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: introduction. *The Modern Language Journal 98*, 1, 296-311.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal 1,* 31-42.

Lasagabaster, D., i Sierra, J. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal 1*, 2, 4-17.

Lladó, J., i Llobera, M. (2006). *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*. Palma: COFUC/Editorial Moll.

Llinares, A., Morton, T., i Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

Manchón Ruiz, R. M. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. A Pastor Cesteros, S., i Salazar García, V. (Ed.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, 5-79. Alicante: Universidad de Alicante.

Manchón, R. M. (2011). *Writing in a foreign language: what we know and what we still need to know*. Conferència impartida a la Universitat de les Illes Balears. Palma.

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Jyäskylä: University of Jyväskylä.

McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. Nova York: Longman.

Moratinos-Johnston, S., Pérez-Vidal, C., Juan-Garau, M., i Salazar-Noguera, J. (2014). A case study on the linguistic profile and self-perception of multilingual university students. A Díaz Galán, A., Fumero Pérez, M. C., Lojendio Quintero, M. P., Burgess, S., Sosa Acevedo E., i Cano Ginés, A. (Ed.). *Comunicación, Cognición, Cibernétic@. Actas del XXXI Congreso Internacional de AESLA*, 313-321. La Laguna: Universidad de la Laguna.

Moreno, V. (2014). El aprendizaje de la competencia escrita. A Lomas, C. (Ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, 97-109. Barcelona: Octaedro.

Muñoz, C. (2002). CLIL-AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera). A Marsh, D. (Ed.). *CLIL/ EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*, 33-34. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Pérez Vidal, C. (2008). El enfoque integrado de contenidos y lenguas en Europa. Principios sociales educativos y psicolingüísticos. *Aula de Innovación Educativa 168*, 7-16.

Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 15*, 3, 315-341.

Pérez-Vidal, C. (2007). The need for focus on form (FoF) in Content and Language Integrated approaches: an exploratory study. *Resla. Revista Española de Lingüística Aplicada. Models and Practice in CLIL,* volumen monográfico 2007, 39-54.

Pérez-Vidal, C. (2011). Language acquisition in three different contexts of learning: Formal instruction, study abroad and semi-immersion (CLIL). A Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. M., i Gallardo del Puerto, F. (Ed.). *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*, 103-128. Berna/Berlín: Peter Lang.

Pérez-Vidal, C. (2015). Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalization. A Juan-Garau, M. i Salazar-Noguera, J. (Ed.). *Content-based language learning in multilingual educational environments*, 31-50. Londres: Springer.

Pérez-Vidal, C. i Juan-Garau, M. (2010). To CLIL or not to CLIL? From bilingualism to multilingualism in Catalan/Spanish communities in Spain. A Lasagabaster D. i Ruiz de Zarobe, Y. (Ed.). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, 115-138. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Roca de Larios, J., Manchón Ruiz R., i Murphy, L. (2007). Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y lengua extranjera. *Resla. Revista Española de Lingüística Aplicada 20,* 159-183.

Roquet i Pugès, H. (2011). *A study of the acquisition of English as a foreign language: integrating content and language in mainstream education in Barcelona*. Tesi doctoral no publicada. Universitat Pompeu Fabra.

Roquet i Pugès, H., i Pérez-Vidal, C. (En premsa). Do productive skills improve in Content and Language Integrated Learning Contexts? The case of writing. *Applied Linguistics*.

Ruiz de Zarobe, Y. (2011). Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistics research. A Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. M., i Gallardo del Puerto, F. (Ed.). *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*, 129-154. Berna: Peter Lang.

Ruiz de Zarobe, Y. (2015). The effects of implementing CLIL in education. A Juan-Garau, M., i Salazar-Noguera, J. (Ed.). *Content-based language learning in multilingual educational environments*, 51-68. Londres: Springer.

Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *Marco ELE. Suplementos. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China 8*, 1-41.

Sanz, C. (2014). Contributions of study abroad research to our understanding of SLA processes and outcomes: the SALA project. A Pérez-Vidal, C. (Ed.). *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, 1-14. Amsterdam: John Benjamins.

Sasaki, M., i Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning 46*, 1, 137-174.

Siguan, M. (1981). *Educació i pluralitat de llengües*. Palma: Edicions Cort.

Whittaker, R., Llinares, A., i McCabe, A. (2011). Written discourse development in CLIL at secondary school. *Language teaching research 15*, 3, 343-362.

Wolcott, W., i Legg, S. M. (1998). *An overview of writing assessment: theory, research and practice*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., i Kim, H. -Y. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu: University of Hawaii.

L'avaluació com a eina de millora dels centres d'acolliment residencial de menors[1]

Àngela Ramis

[1] La tesis doctoral d'aquesta investigació va ser dirigida pels professors Martí X. March i Lluís Ballester.

RESUM

En aquest treball es parla d'avaluació dins l'àmbit dels serveis socials, concretament dins l'acolliment residencial de menors. S'explica l'evolució paral·lela que han fet els recursos d'atenció residencial i de la forma d'entendre els processos d'avaluació, així com dels estàndards de qualitat dins d'aquest àmbit. Per acabar, s'explica breument una experiència d'avaluació duta a terme dins els centres d'atenció residencial gestionats directament per l'Institut Mallorquí d'Afers Socials.

RESUMEN

En este trabajo se habla de evaluación dentro del ámbito de los servicios sociales, concretamente en el acogimiento residencial de menores. Se explica la evolución paralela que han hecho los recursos de atención residencial y de la forma de entender los procesos de evaluación, así como de los estándares de calidad dentro de este ámbito. Para acabar, se explica brevemente una experiencia de evaluación llevada a cabo dentro de los centros de atención residencial gestionados directamente por el Institut Mallorquí d'Afers Socials.

1. INTRODUCCIÓ

Etimològicament, el concepte d'avaluació prové del verb francès évaluer, que significa 'determinar el valor d'alguna cosa'. Avaluar permet valorar, indicar, establir o calcular la importància del que avaluam. És a dir, fem un judici de la magnitud o el significat d'alguna cosa.

Quan sentim xerrar d'avaluació, el nostre pensament gira al voltant d'experiències de la nostra etapa escolar. Tots ens hem afrontat a exàmens que avaluaven el que havíem après o si havíem aconseguit uns objectius prèviament fixats. Ens posaven una nota, una qualificació (numèrica en la majoria dels casos). Aquesta puntuació tenia (i encara continua tenint) dues funcions. Una, ens situava dins una escala, ens donava la posició que ocupava el nostre coneixement, i l'altra ens permetia comparar-nos amb la resta dels nostres companys. Ara bé, no només dins l'àmbit educatiu podem fer avaluacions. En altres contextos molt habituals per a nosaltres podem trobar situacions valoratives, com ara dins el món sanitari, on es fa un diagnòstic de l'estat del pacient en funció d'uns criteris.

Aquests exemples ens ajuden a deduir que una avaluació no és més que una valoració d'alguna cosa, un judici de valor, que ens ajuda a situar el que volem avaluar en una determinada posició en una escala entre dos pols oposats (bé o malament, zero o deu, alt o baix, etc.) i permet establir comparacions d'acord amb uns paràmetres o normes que ens indiquen en quina posició es troba. Aquests només són estàndards i ens ajuden a unificar criteris. Darrere aquests estàndards no hi ha més que el fet de voler que el que avaluam sigui de qualitat. Ens ajuden a saber què hem de millorar. Si en l'àmbit educatiu es posen notes, no només és per aprovar o suspendre, sinó perquè aquestes ens indiquen que hi ha alguna cosa que hem de millorar.

En aquest article parlarem de l'avaluació entesa així, com un procés valoratiu que ens orienta a la millora d'alguna cosa. I ho farem des de l'avaluació de programes en l'àmbit dels serveis

socials, concretament, dins un servei social especialitzat com ho és el de la protecció de menors. Explicarem l'evolució paral·lela que han fet els recursos d'atenció residencial i de la forma d'entendre els processos d'avaluació, així com dels estàndards de qualitat dins d'aquest àmbit. Per acabar, explicarem breument una experiència d'avaluació duta a terme dins els centres d'atenció residencial gestionats directament per l'Institut Mallorquí d'Afers Socials (IMAS),[2] que va des de l'elaboració i validació d'un instrument d'avaluació a partir d'estàndards de qualitat fins a la seva aplicació i l'anàlisi de resultats.

2. AVALUACIÓ I ACOLLIMENT RESIDENCIAL

La història de la protecció infantil espanyola és molt recent si la comparam amb la història de l'acolliment residencial (entès com a institucions creades per iniciativa privada o pública per facilitar una atenció especialitzada als nins que necessiten ser separats de les seves famílies o que no en tenen). L'acolliment residencial és una mesura que ha existit des de fa segles. Abans de disposar d'una política coherent de protecció de la infància, es varen desenvolupar respostes residencials per atendre les necessitats dels menors abandonats i desprotegits. Aquests recursos eren coneguts com a cases d'expòsits, cases de misericòrdia, hospicis, etc. No és fins a finals del segle XIX i principis de XX que en l'àmbit mundial es varen començar a considerar aquests recursos com una mesura de caràcter protector i no únicament assistencial (Oliver, 2001; Del Valle, 2009a; Del Valle i Fuertes, 2007).

A Espanya, però, no fou fins als anys vuitanta que començà a canviar la concepció de la protecció de la infància. Es va passar d'un enfocament assistencial basat en les grans institucions, en l'allunyament dels nins dels circuits normalitzats de socialització, i en la separació familiar com a única mesura possible, a un enfocament més aviat de caràcter educatiu dins el qual es considerava l'acolliment residencial com una mesura temporal fins que el nin pogués tornar amb la seva família (quan això era possible), en estructures més petites, semblants a una llar, on els nins s'integraven dins la societat en recursos normalitzats (escola, metge, activitats de lleure...) (Fuertes i Del Valle, 2001).

L'evolució d'aquests recursos ha anat acompanyada, per una part, dels avenços que han sofert disciplines com ara l'educació, la psicologia o la medicina i, per l'altra, dels canvis socioeconòmics que ha sofert la societat, així com de la progressiva aprovació de lleis relacionades amb la infància més desfavorida. La Llei 21/1987 (BOE núm. 275, de 17/11/1987) ordena les actuacions d'acord amb l'interès o el benefici del menor, i defineix els conceptes de guarda i tutela; la Llei orgànica 1/1996 (BOE núm. 15, de 17/01/1996) descriu les diferents actuacions en situacions de desprotecció, com ara la de l'acolliment residencial, mesura que defineix com una "forma d'exercici de la guarda, per la qual la persona menor d'edat és acollida en un centre residencial, on rep serveis d'allotjament, manutenció, suport educatiu i una atenció integral" (art. 21). La recent modificació del sistema de protecció de la infància (amb l'aprovació de la Llei orgànica 8/2015, de 22 de juliol, i la Llei 26/2015, de 28 de juliol), pel que fa als serveis d'acolliment residencial, estableix explícitament (entre altres

[2] L'Institut Mallorquí d'Afers Socials (d'ara en endavant IMAS) és un organisme local autònom, creat el 2003 pel Consell Insular de Mallorca, del qual depèn. L'IMAS és el responsable d'exercir les competències atribuïdes al Consell Insular de Mallorca en matèria de serveis socials, menors i igualtat, de forma directa i descentralitzada, que està adscrit al Departament de Benestar Social d'aquesta institució.

aspectes) que aquests recursos s'han d'ajustar a criteris de qualitat, i que, a més, l'entitat pública competent ha d'exigir una habilitació administrativa.

L'aprovació i posterior entrada en vigor d'aquest marc normatiu i social advoca per la millora dels serveis que es presten a favor de la infància, i es posa de manifest que la millora de l'atenció que s'ofereix dins aquests recursos es fa imprescindible per poder assegurar unes intervencions de qualitat que beneficiïn els menors.

Però, una de les característiques de la intervenció en el marc dels Serveis Socials a Espanya ha estat l'absència de cultura avaluativa de programes i intervencions que es duen a terme en l'àmbit socioeducatiu (Gómez, 2006; March, 1997). En aquest context, no existia tradició avaluativa; o no s'avaluava, o s'avaluava poc o no s'avaluava el que s'hauria hagut d'avaluar. Si l'avaluació de programes de salut i educació era escassa, encara ho era més en l'àmbit social (March, 1997). No obstant això, cada vegada es dóna més importància als processos avaluatius, i a poc a poc han anat emergint iniciatives i experiències relacionades amb l'avaluació en els serveis socials, entenent-la, tal com la defineixen Fuertes i Del Valle (2001), com "la investigació sistemàtica dels seus diferents components i processos per enjudiciar el seu valor i qualitat per tal que els resultats serveixin a posteriors preses de decisions orientades a la millora" (pàg. 452). A poc a poc, s'ha anat instaurant una cultura avaluativa dins de les institucions socials, tal com March (1999) reclamava perquè era necessari per augmentar la qualitat a través de l'avaluació (entesa com ja hem dit, com a eina de millora).

D'aquesta manera, en els últims anys, han sorgit reflexions sobre el que ha de ser una avaluació. Així, segons Cardona (2003), l'avaluació s'ha d'entendre com un procés en què es recull informació, es construeix coneixement sobre una organització (projecte, programa, institució...), que, analitzat i interpretat des d'uns paràmetres de referència, permeti l'elaboració d'uns judicis de valor sobre els quals fonamentar un conjunt de decisions orientades a la millora del que s'avalua. Per la seva banda, Pérez-Juste (2003) considera que avaluar aporta a la millora tant del disseny dels programes com de la implementació, el desenvolupament i els resultats, ja que la informació que aporta i l'actitud que implica fan possible la millora contínua.

Lukas-Mujika i Santiago-Etxeberria (2004) defensen que l'avaluació educativa ha de constituir una eina indiscutible per garantir la qualitat dels processos educatius, així com un instrument que pot possibilitar la millora contínua d'aquests processos. Aquesta idea no s'entén únicament des del context escolar, sinó que s'ha d'estendre en qualsevol tipus d'intervenció educativa que es dugui a terme en qualsevol àmbit.

No obstant això, referint-se a la institució escolar, però de forma extrapolable a qualsevol institució educativa, Ayerbe-Echeberria, Etxague-Alkalde i Lukas-Mujika (2007, p. 5-6) exposen les raons per què l'avaluació té clars beneficis per a la institució. Són les següents:

- Facilita la reflexió sobre l'estat actual del centre; permet conèixer el que passa al centre, tenir una visió de futur i proposar uns suggeriments que fomentin la millora contínua.

- Ajuda a fer front a projectes nous d'innovació, adaptats a les necessitats concretes de cada centre.

- L'avaluació del centre fomenta el treball en equip.

- L'avaluació de centres implica revisar els processos més importants de la institució educativa. Així, es pot analitzar el que funciona i el que no.

- L'avaluació de centres permet tenir alguns elements comparatius respecte d'altres centres de característiques semblants.

Gómez (2006) considera l'avaluació no només com un requisit metodològic de qualsevol programa o projecte socioeducatiu, sinó també com un element fonamental a l'hora de valorar-ne la qualitat. Constitueix una garantia de qualitat, ja que avaluar de forma adequada suposa un indicador de qualitat de l'acció professional. Suposa un instrument important en la millora del treball dels professionals i un element de canvi. Per tant, avaluació i qualitat són dos conceptes que van altament lligats, ja que la millora que pretén qualsevol procés avaluatiu va orientada a l'obtenció dels millors resultats possibles, a la millora del producte, intervenció o programa que s'estigui avaluant.

En els últims anys, en la trajectòria investigadora que s'ha dut a terme a Espanya en relació amb la infància i joventut i el risc social, i dins la intervenció amb programes d'intervenció amb programes psicosocials amb menors poden distingir-se tres etapes diferenciades (Rosser, Bueno i Domínguez, 2013):

• Dècada dels vuitanta. Després de l'aprovació de la Constitució de l'Estat espanyol, de 1978, s'inicien les transferències a les comunitats autònomes de les competències en matèria de menors. Això va fer que es fessin anàlisis en els diferents territoris autonòmics dels serveis que s'oferien llavors als menors. D'aquesta època són els estudis sobre els internats que hi havia. Els resultats porten a la desmassificació d'aquestes institucions i a la recerca i actualització de recursos com les llars de tutelades, els acolliments familiars, la regulació de l'adopció...

• Dècada dels noranta. Suposa la desaparició dels grans internats i la cristal·lització de dos grans recursos específics per a la intervenció amb menors: els acolliments residencials i els acolliments familiars. Apareixen els estudis avaluadors dels diferents recursos existents.

• Inicis del segle XXI. S'analitzen els nous recursos implantats: acolliments residencials, acolliments familiars i adopció nacional i internacional (sense poder evitar entrar en comparacions), així com els efectes que provoquen en els nins.

D'altra banda, en l'avaluació de programes dins l'acolliment residencial, existeixen diferents enfocaments en funció del que es vulgui valorar. Així, podem avaluar els resultats d'una intervenció determinada, l'efecte que té sobre els nens un aspecte concret del centre, la manera com s'implementen els programes, l'estructura del projecte d'intervenció, etc.

En relació amb l'avaluació de qualitat de programes, Del Valle (2009b) proposa seguir l'enfocament comprensiu que van desenvolupar el 1999 Rossi, Freeman i Lipsey, amb el qual volien no deixar de banda cap dels aspectes fonamentals de qualsevol avaluació com ara el disseny, el procés i els resultats. D'aquesta manera, no s'oblida un aspecte fonamental: els serveis residencials envolten totalment el nin i tenen conseqüències en tots els aspectes de la seva vida. La finalitat que pretén cadascun dels aspectes fonamentals de l'avaluació es recull al quadre 1.

Quadre 1. Finalitats dels tipus d'avaluació

Avaluació del disseny	Avaluar el fonament teòric del projecte d'atenció dissenyat i el seu ajust a les necessitats dels nins
Avaluació del procés	Avaluar la manera com està organitzat el servei i la manera com es duu a terme l'atenció als infants
Avaluació de resultats	Avaluar els efectes que té la prestació d'aquest servei tant en relació amb els objectius com amb qualsevol altre tipus d'impacte que hagi tingut sobre els nens

Font: Adaptació de Del Valle (2009b)

Normalment, quan es pretén avaluar un centre d'atenció residencial, aquest ja està en funcionament, de manera que l'avaluació del disseny queda en un segon pla, tot i que sí que es poden valorar aspectes del disseny del programa revisant la documentació d'aquest (per exemple el projecte de centre) i se'n pot analitzar la coherència amb les necessitats dels nins atesos i amb les pràctiques que es desenvolupen. Així que, l'avaluació del procés i la de resultats solen ser l'objectiu principal de qualsevol valoració de l'atenció residencial.

L'avaluació del procés es refereix a una valoració sobre la manera com es presta un servei; concretament, dins l'àmbit que ens ocupa, intenta explorar què és allò que està funcionant dins les residències i com s'està desenvolupant l'atenció als infants i joves. En canvi, l'avaluació de resultats tracta d'esbrinar les conseqüències d'aplicar la mesura d'acolliment residencial als nins.

Segons Del Valle (2009b) (seguint la proposta de Fernández Ballesteros, 2001), l'avaluació del procés se centra, des d'una metodologia ambientalista, en aquests aspectes: característiques ambientals físiques; organització; personal i usuaris; variables psicosocials; variables d'interacció social; variables conductuals, i salut dels usuaris. Un exemple d'avaluació d'un context residencial podria ser el que es recull al quadre 2.

Quadre 2. Aspectes i continguts principals de la valoració d'un programa

Aspectes de valoració	Continguts
Fisicoarquitectònics	Emplaçament Accessibilitat a la comunitat Recursos de la comunitat Imatge arquitectònica i entorn Qualitat del medi, equipament Repartiment d'espais

continua

Aspectes de valoració	Continguts
Organitzatius	Dependència i organització administrativa Organització interna Tècniques i metodologia del treball educatiu Integració i normalització Drets dels usuaris
Sociodemogràfics	Variables del personal Variables dels nins
Variables psicosocials	Xarxes de suport social Clima social residencial Integració en grups
Variables conductuals	Variables relacionades amb els objectius de desenvolupament personal i d'adaptació a contextos
Interaccions	Nin - educador Nin - família Residència - família Residència - comunita

Font: Fuertes i Del Valle (2001)

3. ESTÀNDARDS DE QUALITAT DINS L'ACOLLIMENT RESIDENCIAL DE MENORS

Juntament amb el procés avaluatiu, és essencial que els professionals siguin capaços de reflexionar sobre el que es fa, com es fa o sobre els resultats obtinguts, i sobretot sobre com millorar tot el procés d'intervenció. Han d'entendre que l'avaluació no és un instrument de control, sinó que la finalitat última és millorar, aconseguir la qualitat.

La qualitat es pot entendre de diferents formes i comporta implícites connotacions i significats no sempre ben acceptats ni entesos, sobretot en l'àmbit de la intervenció social. La qualitat ha de ser entesa com una manera de fer bé les coses per satisfer les necessitats d'aquelles persones que atenem. Es tracta d'un dels aspectes més rellevants de la qualitat. Aquesta sempre està present en qualsevol tipus de servei; la podem entendre com un continu que va des del dolent i mediocre fins a l'excel·lència. Quan es tracta de valorar la qualitat, es pretén fer explícit què i com es fa, i promoure nivells més alts de qualitat, és a dir, una adequació més gran entre les necessitats de les persones que atenem i el servei que pretén satisfer-les, d'acord amb les possibilitats tècniques del servei (Redondo, Muñoz i Torres Gómez, 1998).

En parlar de qualitat, sorgeix la qüestió de com podem saber què està bé i què no; quins aspectes són els que cal valorar per distingir aquelles actuacions positives de les que no ho són. I és en aquest context d'avaluació que sorgeixen els estàndards d'avaluació. Aquests són una sèrie de criteris, principis, consensuats per especialistes i professionals, a partir dels quals podem determinar que, en cas que se'n doni el compliment, es produirà una millora de la qualitat d'una pràctica professional en concret.

En l'àmbit de la protecció infantil, fins fa pocs anys, hi havia la dificultat de la inexistència d'uns patrons o normes de qualitat (estàndards acceptats professionalment i per la comunitat científica), que permetessin fer unes avaluacions emmarcades dins d'actuacions de bones pràctiques i conèixer quines accions són les més adequades per satisfer les necessitats dels infants i adolescents per poder-nos-hi ajustar. És a dir, són necessaris uns criteris a partir dels quals es puguin extreure conclusions sobre el valor de les intervencions que es duen a terme per garantir el bon funcionament del recurs i millorar l'atenció als infants.

Les referències per al desenvolupament d'estàndards de qualitat en l'àmbit de la protecció infantil ens arriben dels països anglosaxons, especialment dels Estats Units, on la pràctica avaluativa és una realitat des dels anys cinquanta i seixanta. Inicialment, es van centrar en aspectes relacionats amb la seguretat física dels menors i la qualificació dels professionals. Després es van centrar en els processos que intervenen en l'atenció residencial i les polítiques que dirigien aquests procediments. Cap a finals dels noranta, van incidir en l'existència de documentació, el seguiment i l'avaluació, el funcionament dels equips de treball i l'entorn (Redondo, Muñoz i Torres Gómez, 1998). Les principals aportacions les fa la Child Welfare League of America (CWLA). El 1982 editen els Estàndards per a centres residencials; el 1989, els Estàndards per a serveis que atenen nens que han patit abusos o que han viscut situacions de negligència i les seves famílies. El 1991, fan el mateix en relació amb els serveis que ofereixen cura en grups residencials, i el 1992, amb els centres de dia (Medin, 2008).

Les Normes CWLA d'excel·lència de serveis de benestar infantil proporcionen una sèrie d'indicacions per a la millora contínua dels serveis que atenen infants i les seves famílies. Les referides a l'acolliment residencial posen l'accent en la importància d'oferir una gamma de suports i serveis per als infants i les seves famílies en el context comunitari. Descriuen les característiques dels diferents tipus d'atenció residencial i suggereixen que aquests recursos són molt importants per garantir una continuïtat de serveis que satisfaci les múltiples necessitats dels infants i les famílies vulnerables. Plantegen bones pràctiques en relació amb la planificació, organització i acreditació dels serveis, així com aspectes relacionats amb la participació de la comunitat, la creació d'un entorn segur, la promoció del desenvolupament d'una infància positiva i l'atenció a les necessitats dels nins (Klein, 2004).

A Espanya, fins al 1998 no s'inicià la reflexió sobre els estàndards de qualitat específics de l'atenció residencial. Per iniciativa de la FAPMI (Federació d'Associacions per a la Prevenció del Maltractament Infantil) i del Ministeri d'Afers Socials, es va publicar el *Manual de bona pràctica per a l'atenció residencial a la infància i adolescència*, en el qual es recull el que hauria de considerar-se com a òptim en l'acolliment residencial. Aquest manual ofereix una sèrie de principis, funcions, intervencions, processos, organització, recursos..., que formen part de l'acolliment residencial en forma de bones pràctiques, com a model de gestió de qualitat. Presenta unes indicacions a seguir per oferir una atenció de qualitat en l'acolliment residencial: d'una banda, pel que fa a tot el que té a veure amb el procés de la intervenció i, de l'altra, en relació amb la gestió i l'organització de l'atenció residencial. Segons Redondo, Muñoz i Torres Gómez (1998), aquests principis d'intervenció, encara que no s'anomenin *estàndards*, representen les pràctiques que es consideren més bones en l'atenció als infants i adolescents, ja que permeten comparar i valorar la distància o l'aproximació entre aquestes fites i el que realment s'està fent.

Anys després, Del Valle (2009a) perfila aquests principis, aportant uns criteris de qualitat que s'han de donar en l'atenció residencial a menors. Aquest autor és un dels principals impulsors al nostre país dels sistemes d'avaluació en l'atenció residencial. Segons aquest autor (2009a), l'acolliment residencial s'ha de centrar en aquests aspectes:

- Individualitat amb la qual el nin ha de ser tractat, tenint en compte les seves necessitats, relacions, experiències i futur.
- Respecte dels drets dels infants i les seves famílies.
- Cobertura de necessitats bàsiques dels menors.
- Educació, formació i preparació laboral, en recursos comunitaris adequats, que responguin a les necessitats i situacions individuals de cada menor.
- Seguiment i tractament adequat en l'àrea de salut del nin, incloent-hi l'educació per a la salut i la prevenció.
- Normalització i integració social dels menors, possibilitant l'accés a recursos sociocomunitaris així com a oportunitats i quotidianitat similar a la dels altres nins de la seva edat.
- Desenvolupament de l'infant, foment de la seva autonomia i participació activa en el procés d'intervenció.
- Relació amb els pares, i treball i col·laboració amb les famílies, sempre que sigui en benefici del menor.
- Col·laboració dels professionals, de forma coordinada i sempre centrada en els menors.
- Entorns protectors que ajudin a crear un sentiment de seguretat en els menors.

Poc després, Del Valle, Bravo, Martínez i Santos (2012) van elaborar els estàndards de qualitat en acolliment residencial (EQUAR) que avui en dia es consideren els més complets i coherents. Aquests estàndards pretenen oferir uns indicadors de qualitat màxima per a l'atenció residencial, ja que tot i que existien diferents documents previs que parlen de les bones pràctiques en atenció residencial (per exemple, l'aportació que fan Redondo, Muñoz i Torres Gómez, 1998), encara hi havia grans diferències en les pràctiques que es duen a terme, i no s'havia aconseguit arribar a un consens sobre estàndards exigibles en l'acolliment residencial (Del Valle et al., 2012).

Tenint en compte aquesta falta de consens en l'elaboració d'aquests estàndards per part dels autors, es va intentar assegurar la participació del nombre més gran possible de persones de tot el territori espanyol perquè hi aportessin suggeriments i millores. A més, el format adoptat desenvolupa un conjunt de principis amb els seus corresponents indicadors observables i mesurables, presentats de forma concisa i concreta. Per a la seva elaboració, es va recollir l'opinió d'experts, l'experiència

d'avaluació de centres dels autors, l'opinió de nins i joves que havien passat per un acolliment residencial, la participació d'associacions i entitats dedicades a la matèria, i es van consultar una llista de documents científics i tècnics tant d'àmbit nacional com internacional.

L'estructura de la proposta que fan Del Valle et al. (2012) pel que fa als estàndards de qualitat en l'acolliment residencial es recull en el quadre 3.

QUADRE 3. ESTRUCTURA DELS ESTÀNDARDS DE QUALITAT EN ACOLLIMENT RESIDENCIAL EQUAR

Els recursos	Emplaçament, estructura física i equipament Recursos humans
Els processos bàsics	Derivació i recepció - admissió Avaluació de necessitats Projecte d'intervenció individualitzat Sortida i transició a la vida adulta Suport a les famílies per la reunificació
Necessitats i benestar	Seguretat i protecció Respecte dels drets Necessitats bàsiques materials Estudis i formació Salut i estils de vida Normalització i integració Desenvolupament i autonomia Participació Ús de conseqüències educatives
Gestió i organització	Gestió del programa Lideratge i clima social Organització laboral Coordinació entre professionals

Font: Del Valle et al. (2012)

4. AQUARMA: una experiència real d'avaluació de processos dins l'acolliment residencial

Una vegada enquadrat el tema de l'avaluació dins els recursos d'atenció residencial, explicarem l'experiència duta a terme entre setembre de 2013 i desembre de 2014 als centres d'acolliment residencial gestionats directament per l'IMAS, la qual tenia la finalitat de millorar la qualitat de l'atenció residencial als centres de protecció de Mallorca, gestionats directament per l'Administració pública de tal manera que els resultats d'aquest procés avaluatiu (centrat en els equips educatius, en els projectes educatius i en els mateixos nins) influeixin en els models de treball desenvolupats en cada centre i garanteixin una bona atenció residencial.

En l'actualitat, disposem d'una xarxa de recursos residencials de protecció a Mallorca que ha anat evolucionant d'acord a la modernització dels Serveis Socials a l'Estat. Al nostre territori, mai no s'havia fet un estudi en profunditat sobre la qualitat de l'atenció residencial (tot i que les

entitats col·laboradores han iniciat processos de millora de la qualitat, no s'ha fet en relació amb els processos d'intervenció i atenció), per la qual cosa és necessari fer una avaluació basada en estàndards de qualitat que ens permetin fer una valoració calibrada i fiable. Així, quan l'Àrea de Menors, Família i Igualtat de l'IMAS, i la Direcció de Llars del Menor van començar a gestar la idea de fer una avaluació de l'acolliment residencial, va ser el moment idoni per aprofitar la conjuntura i, d'aquesta manera, poder iniciar un procés avaluatiu per tal de millorar l'atenció que oferim als menors en els nostres centres residencials.

L'inici d'aquest procés va consistir a concretar un punt de partida a partir del qual encaminar tot el treball. Així que ens vam plantejar què volíem avaluar exactament, com ho faríem, qui havia de participar en l'avaluació i per a què havíem d'avaluar.

QUADRE 4. PUNT DE PARTIDA DE L'ESTUDI

Què avaluar?	- Aspectes relacionats amb els recursos humans - Processos bàsics de la intervenció - Aspectes relacionats amb les necessitats i el benestar dels menors residents - Gestió i organització dels centres
Com avaluar?	- Formació d'un grup de treball - Elaboració d'un qüestionari que tingui en compte uns indicadors, uns estàndards de qualitat que ens ajudin a establir uns criteris que ens permetin distingir el que és efectiu del que no ho és... - Validació per iguals del qüestionari inicial - Validació del qüestionari per experts en la matèria
Amb qui avaluar?	- Menors - Equip educatiu en la totalitat: coordinadors, educadors, psicòlegs, treballadors socials, auxiliars educatius, personal de manteniment...
Per a què avaluar?	- Saber en quin punt estem - Proposar suggeriments, canvis, modificacions..., de millora - Orientar la presa de decisions

Font: elaboració pròpia

Una vegada que es va tenir clar què es volia fer i com, es va iniciar una recerca d'instruments d'avaluació que ens poguessin ajudar, així com de referències bibliogràfiques que donessin suport científic i tècnic a la tasca encomanada.

Després d'haver revisat la literatura existent, es va considerar que els estàndards que presenten Jorge Fernández del Valle i el seu equip són els idonis per iniciar aquest procés d'avaluació, ja que recullen tots els aspectes subjectes a avaluació en programes d'acolliment residencial, i són específics per a aquest àmbit. Així que, vàrem decidir agafar-los com a referència per a l'elaboració d'un instrument que ens permetés avaluar la qualitat de l'atenció que es proporciona a la xarxa de centres, ja que no en vàrem trobar cap que s'ajustés al que volíem fer.

Amb els objectius clars i amb uns bons referents, vàrem elaborar el qüestionari, que vàrem anomenar AQUARMA (avaluació de qualitat de l'acolliment residencial a Mallorca). A partir del qüestionari base, es varen construir diferents versions, adaptades a la categoria professional i a l'edat dels nins. A continuació, explicarem com es va validar aquest qüestionari i després com es va aplicar.

4.1. Validació del qüestionari

4.1.1. Validació entre iguals

Una vegada construït el qüestionari a partir de l'EQUAR, vàrem iniciar el procés de validació. El primer sistema utilitzat va ser la validació entre iguals, que tradicionalment s'utilitza per validar treballs científics escrits per un grup d'iguals amb el propòsit de mesurar la seva qualitat, factibilitat i credibilitat (Ladrón de Guevara, Hincapié, Jackman, Herrera i Vinicio, 2008). En el nostre cas, l'avaluació per iguals va consistir en un procés obert i valoratiu de la primera versió del qüestionari, dins d'un treball en grup, del resultat de la feina que va fer cada element del grup per part de la resta de companys, fomentant el diàleg, la interacció enriquidora i la creació de significats comuns entre els membres de l'equip.

4.1.2. Validació d'experts

El mètode Delphi es basa en la consulta repetida i sistemàtica, a partir de qüestionaris o documents que han de comentar-se, a una sèrie d'informadors qualificats que no es coneixen entre ells (Ballester, 2004). La validació d'experts mitjançant la tècnica Delphi és un procediment eficaç i sistemàtic, que té com a objecte la recopilació d'opinions d'un grup d'experts (panelistes) sobre un tema particular, per tal d'incorporar aquests judicis a la configuració d'un qüestionari i aconseguir un consens a través de la convergència de les opinions d'experts disseminats geogràficament (Landeta, 1999).

En aquest cas, la mostra dels participants va ser intencional, amb criteris d'inclusió (capacitat acreditada, experiència, coneixements de metodologia, voluntarietat...) i criteris d'exclusió (bàsicament no-disponibilitat i no-resposta a l'oferiment).

La selecció dels participants del panel Delphi es va fer seguint criteris de localització geogràfica i la seva experiència en el camp de la protecció infantil i coneixements de metodologia d'investigació. En total, es van contactar 18 experts, 14 dels quals van acceptar la invitació (taxa de resposta = 77,78%). Sis (42,9%) pertanyien a l'àmbit acadèmic i vuit (57,1%) al professional.

Es varen fer dues rondes de consulta, a través de les quals els experts van arribar a un alt grau de consens i van aconseguir una concordança molt elevada entre els judicis dels avaluadors. Vàrem calcular, en les dues rondes, el coeficient de concordança W de Kendall. En la primera el resultat va ser de 0,120, que es considera poc significatiu: $c^2 = 9{,}384$ $p \leq 0{,}153$. Per a la segona ronda, el coeficient W va ser igual a 0,575, el qual va augmentar considerablement respecte a la primera ronda l'acord i, per tant, va passar a ser significatiu: $c^2 = 48{,}308$ $p \leq 0{,}000$.

Totes les opinions rebudes en el panell Delphi es van tenir en compte per elaborar el qüestionari definitiu. La major part feien referència a la redacció d'alguns ítems i respostes i a l'extensió del qüestionari.

Així, després dels processos de validació del qüestionari (per iguals i per experts), a més de la realització d'una prova pilot, d'una anàlisi factorial confirmatòria i de diverses proves de fiabilitat i validesa, es va donar per finalitzada l'elaboració de l'instrument AQUARMA, necessari per fer la nostra avaluació.

4.2. Aplicació

4.2.1. Mostra

En aquesta investigació, es varen dissenyar i seleccionar mostres no probabilístiques; concretament, un mostreig equilibrat per quotes, que consisteix a seleccionar els elements mostrals sobre la base del compliment de certs criteris concretats en variables clau, a més de la voluntarietat a l'hora de participar en l'estudi.

En el cas dels menors, els criteris seguits per fer la mostra van ser l'edat, el sexe i el centre en el qual residien els nins. Així, hi estaven representats tots els menors en un nombre igual en relació amb el sexe, les diferents edats compreses entre els 6 i els 18 anys i els cinc centres residencials que eren objecte d'aquesta investigació. Així, dels 60 menors que en aquells moments residien en un centre de protecció de l'IMAS, 38 en varen respondre al qüestionari o l'entrevista, la qual cosa representa el 63,30% de participació.

En el cas dels professionals, igualment es van seleccionar els elements mostrals en funció del compliment d'una sèrie de criteris, com ara fer feina en un dels centres de l'IMAS en el moment de l'aplicació, incloent-hi una d'aquestes categories: educadors, coordinadors, psicòlegs o auxiliars educatius. Dels 90 professionals que complien els criteris d'inclusió en l'estudi, n'hi varen participar 78, la qual cosa suposa un 86,70% de participació.

4.2.2. Metodologia

Abans de l'administració del qüestionari, es va fer una sessió de formació i motivació amb els equips i els menors que havien de respondre el qüestionari. Aquestes sessions tenien un doble objectiu: per una part, sensibilitzar i motivar el personal en relació amb l'avaluació i, per l'altra, aclarir la finalitat de l'avaluació i l'ús que es volia donar dels resultats.

Un cop elaborat el qüestionari, aquest es va introduir en una aplicació informàtica amb la finalitat d'incloure-hi la informació procedent dels qüestionaris emplenats i des de la qual els enquestats poguessin respondre individualment davant d'un ordinador.

L'aplicació es va realitzar en una sala d'ordinadors, en què cada equip educatiu i tots els nins van poder respondre al qüestionari corresponent de forma simultània.

El dia de l'aplicació, a la mateixa sala, van ser-hi presents dues persones (la investigadora i un col·laborador) que podien respondre qualsevol dubte o solucionar els problemes que poguessin sorgir. Es va utilitzar l'horari de reunió de l'equip educatiu, perquè aquest moment no suposés una sobrecàrrega de l'horari habitual de treball dels equips. En tots els casos es va garantir la confidencialitat de les respostes, perquè en cap moment del procés es pogués identificar un qüestionari amb la persona que el va respondre.

Amb els nins de 6 a 11 anys, es va fer una entrevista estructurada, portada a terme per dues professionals expertes en la realització d'entrevistes. Aquestes es van gravar i, posteriorment, es van introduir les respostes a la base de dades creada per poder incloure-les en l'anàlisi de totes les respostes obtingudes.

L'aplicació dels qüestionaris als professionals dels centres es va fer el mes de març de 2014. L'aplicació als menors més grans de 12 anys va tenir lloc durant la primera quinzena d'abril del mateix any. Les entrevistes als menors de 6-11 anys es van efectuar el maig de 2014.

4.3. Resultats

Un cop finalitzat el treball de camp, es va procedir a analitzar les dades obtingudes. Donat el gran volum de dades obtingudes, i per facilitar-ne l'anàlisi, es va decidir fer una agrupació conceptual dels ítems, seguint la proposta d'agrupació que fan DelValle i el seu equip a l'EQUAR. Amb aquesta finalitat, es van agrupar aquells ítems amb significat comú en diferents escales prenent com a referència els indicadors de l'EQUAR, amb l'objectiu de cercar el nombre mínim de dimensions capaces d'explicar el màxim d'informació continguda en les dades que recollim mitjançant el qüestionari.

D'aquesta manera, es van aglutinar les respostes obtingudes de l'aplicació de l'AQUARMA referides a un mateix tema en una escala, se'n van obtenir un total de 64, i es va atorgar una puntuació de 0 a 100 a cadascuna. Així, es va poder fer una anàlisi més exhaustiva de la informació relativa a cada estàndard, simplificant-ne l'anàlisi.

Les anàlisis estadístiques es van fer amb el programa SPSS (versió 20.0). Es va efectuar un estudi descriptiu de cadascuna de les variables, utilitzant els estadístics adequats en cada cas o les descripcions de freqüències de resposta, i agrupant-ne l'anàlisi en funció de les escales creades per a cada estàndard.

Algunes d'aquestes variables es van poder sotmetre a diferents anàlisis descriptives en funció dels resultats obtinguts i de les escales plantejades, i es va fer de manera global o separada per grups específics (per exemple, entre grups: adults-nins; per centre, per anys d'experiència professional, etc.)

Els resultats es varen presentar als equips de dues maneres. La primera, amb el conjunt de les puntuacions de cada escala presentada en gràfics de barres. En aquests gràfics, es presentava la puntuació obtinguda per a cada centre i la puntuació mitjana de tots els centres de les 64 escales. També es distingia la puntuació atorgada pels menors i pels adults. D'aquesta forma, es podien analitzar les diferències entre nins i adults i entre centres. D'altra banda, ens situàvem en relació amb la mitjana dels centres.

En segon lloc, es va presentar una anàlisi DAFO juntament amb una proposta de treball per als equips educatius. Aquesta anàlisi pretenia aglutinar de forma resumida la informació en relació amb aquelles escales que s'havien de millorar i/o potenciar en cada centre, tenint en compte els resultats dels professionals i els dels menors. Així, es plantejaren les anàlisis DAFO com a eina de treball per als equips posteriorment a l'aplicació i l'anàlisi de resultats de l'AQUARMA.

Acompanyant aquests resultats, es proposaven un seguit de suggeriments de millora dels aspectes que havien obtingut una puntuació inferior. Totes aquestes millores sorgien a partir de les indicacions que s'ofereixen a l'EQUAR de Del Valle i el seu equip desenvolupat el 2012. Es pretenia que els equips educatius, en funció dels seus resultats, treballessin aquestes propostes i desenvolupessin el pla de millora que se'ls oferia com a eina. Se'ls van aportar unes fitxes de treball (individualitzades i contextualitzades per a cada centre), amb les accions concretades derivades dels suggeriments de millora adaptats al context real de cada centre i equip, incloent-hi tant els aspectes que havien destacat els professionals com els indicats pels nins. Es pretenia crear espais de reflexió grupal dins els equips que duguessin a millores reals en les seves dinàmiques, i així contribuir a un benestar més gran dels nins.

5. CONCLUSIONS

Com s'ha explicat en aquest article, actualment els recursos d'atenció residencial han estat i estan en contínua evolució per adaptar-se a les necessitats de la infància que atenen. Han hagut de passar molts d'anys per arribar al que avui coneixem com a centres d'atenció residencial.

En les últimes dècades han aparegut a les nostres vides conceptes com el de *qualitat* o el d'*avaluació*, termes que van lligats directament a la millora. Entenem que l'avaluació té per finalitat vetllar per l'èxit del procés d'intervenció i descobrir els punts forts i les àrees de millora del procés. Al nostre país, la pràctica de realitzar processos d'avaluació en el context dels serveis socials no està plenament instaurada. En general, no tenim una cultura avaluativa en aquest àmbit d'actuació, necessària per fer-nos valer com a servei a la comunitat i sobretot per saber si el que implementem respon a les necessitats, a les demandes, als plans, etc., que en el seu moment ens van fer iniciar-lo. No estem acostumats ni a avaluar les nostres actuacions i molt menys a ser avaluats. No obstant això, és realment necessari distingir allò que funciona del que no.

Si en l'àmbit dels serveis socials en general no hi ha aquesta cultura, la situació no és diferent en els serveis socials més específics, en concret els referits a la protecció del menor i de la família.

A Espanya, no és fins a finals del segle XX que apareixen les primeres investigacions i estudis relacionats amb l'avaluació dels serveis de protecció i dels seus programes i mesures. Aquestes iniciatives sorgeixen en el marc de l'àmbit acadèmic i de grups de recerca d'universitats de territoris com Catalunya, el País Basc i Cantàbria, comunitats pioneres en l'avaluació de serveis i programes al nostre estat. A Mallorca, fins a l'actualitat, no s'havia fet res, però existia certa inquietud per part dels professionals de saber si el que s'estava fent funcionava o no.

La realització i posterior validació del qüestionari AQUARMA com a instrument d'avaluació va suposar tot un repte, ja que va permetre iniciar tot un procés d'aprenentatge i de revisió tant

personal com professional, i va obrir la possibilitat de disposar (per als professionals dels centres de protecció) un espai de reflexió i diàleg, per compartir-hi experiències, idees, frustracions, somnis i desitjos de millora en el nostre àmbit de treball.

Mitjançant el qüestionari AQUARMA es varen avaluar aspectes relacionats amb els recursos, amb els processos bàsics que es desenvolupen als centres, amb les necessitats i el benestar dels menors, i amb la gestió i organització dels centres, a partir de dades objectives i empíriques. Per tant, en l'avaluació es va incloure tota l'esfera que envolta el dia a dia dels centres, des de dos punts de vista: el dels professionals que treballen i el dels nins que hi resideixen. El foment de processos avaluatius d'aquest tipus, en què la participació de tots els implicats (nins, professionals i administració) és un pilar bàsic, fa que la millora de la cultura avaluativa sigui compartida i que no sigui només una idea d'uns quants.

En definitiva, l'avaluació de la qualitat de l'atenció als centres residencials ha estat un procés laboriós (però, no per això, menys gratificant i motivador) que esperam que hagi repercutit en el més important; és a dir, en el benestar dels menors que atenem.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ayerbe-Echeberria, P., Etxague-Alkalde, X., i Lukas-Mujika, J. F. (2007). "Evaluación de centros en el País Vasco. Resultados de una investigación". *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(1), 5-30.

Ballester, L. (2004). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa.* Palma: Universitat de les Illes Balears.

Cardona, J. (2003). "Evaluación de universidades. Un estudio de casos". A A. Medina (coord). *Modelos de evaluación de la calidad en instituciones universitarias*. Madrid: Universitas, SA.

De España, G. (1987). Ley 21/1987, de 11 de noviembre, de modificación de determinados artículos del CC y de la Ley de enjuiciamiento civil, en materia de adopción. A *Pub. L. No. 275*. BOE España.

De España, G. (1996). Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de enjuiciamiento civil. A *Pub. L. No. 15*. BOE España.

De España, G. (2015). Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. A *Pub. L. No. 180*. BOE España.

De España, G. (2015). Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección de la infancia y adolescencia. A *Pub. L. No. 175*. BOE España.

Del Valle, J.F. (2009a). "Evolución histórica, modelos y funciones del acogimiento residencial". A A. Bravo i J.F. Del Valle (coords.). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Col. Documentos Técnicos 2. (11-24). Cantàbria: Dirección General de Políticas Sociales.

Del Valle, J.F. (2009b). "Evaluación de programas de acogimiento residencial". A A. Bravo i J.F. Del Valle (coords.). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Col. Documentos Técnicos 2. (77-100). Cantàbria: Dirección General de Políticas Sociales.

Del Valle, J.F., i Fuertes, J. (2007). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Pirámide. Madrid.

Del Valle, J.F., Bravo, A., Martínez, M. i Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en el acogimiento residencial. EQUAR*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Fernández-Ballesteros, R. (2001). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud.* Madrid: Síntesis.

Fuertes, J. i Del Valle, J.F. (2001). Recursos residenciales para menores. A J. De Paúl i M.I. Arruabarrena (eds.). *Manual de protección infantil,* (409-470). Barcelona: Masson.

Gómez, M. (2006). "Educación social y evaluación: Evaluar para mejorar y transformar". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* (12-13), 163-179.

Klein, E. (2004). *CWLA Standards of Excellence for Residential Services*. US: Child & Family Pr.

Ladrón de Guevara, M., Hincapié, J., Jackman, J., Herrera, O. i Vinicio, C. (2008). "Revisión por pares: ¿qué es y para qué sirve?". *Salud Uninorte, 24* (2), 258-272.

Landeta, J. (1999). *El método Delphi: Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

Lukas-Mujika, J. F., i Santiago-Etxeberria, K. (2004). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.

March Cerdà, M. X. (1997). "Educación social y evaluación". A A. Petrus (coord.). *Pedagogía Social*, (402-441). Barcelona: Ariel.

March Cerdà, M. X. (1999). "Evaluación de proyectos de acción en Educación Social Especializada". A J. Ortega Esteban (coord.). *Pedagogía Social Especializada,* (197-206) Barcelona: Ariel.

Medin, J. (coord.) (2008). *Informe técnico sobre buenas prácticas y orientaciones para la gestión de calidad de los servicios especializados de atención e intervención social con infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Oliver, J. L. (2001). *El procés de transició a la vida adulta dels joves acollits en centres de protección de menors*. Tesi doctoral. Universitat de les Illes Balears.

Redondo, E., Muñoz, R. i Torres Gómez, B. (1998). *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.

Rosser, A., Bueno, A. i Domínguez, F. J. (2013). "Acción e investigación en la intervención psicosocial con menores". *Portularia,* XIII (2), 99-108.

L'aprenentatge cooperatiu en la formació de mestres: estudi d'una experiència [1]

Paloma Llabata

[1] En aquest article sintetitzem la tesi doctoral *Un enfocament de complexitat de l'aprenentatge: la metodologia cooperativa en l'àmbit universitari,* que vam defensar l'any a la Universitat de les Illes Balears.

RESUM

Aquest treball s'orienta a aprofundir en el coneixement de les metodologies que podrien afavorir la millora de l'aprenentatge en el context de la formació de mestres. En concret, estudiem els possibles efectes positius de l'aprenentatge cooperatiu i analitzem els elements principals que cal considerar en l'ús d'aquesta metodologia. De tot això, se'n deriven una sèrie d'implicacions per a la docència.

RESUMEN

Este trabajo se orienta a profundizar en el conocimiento de las metodologías que podrían favorecer la mejora del aprendizaje en el contexto de la formación de maestros. En concreto, estudiamos los posibles efectos positivos del aprendizaje cooperativo y analizamos los elementos principales que deben considerarse en el uso de esta metodología. De todo esto, se derivan una serie de implicaciones para la docencia.

1. CONTEXTUALITZACIÓ

Actualment, ningú no dubta que la formació inicial del professorat té una importància cabdal. La seva rellevància està vinculada a motius de naturalesa diversa, un dels quals és el fet que al llarg d'aquest procés formatiu són reforçades, modificades, construïdes i revisades les creences i pràctiques que sostindran la pràctica educativa que sigui desenvolupada amb posterioritat. Més específicament, cal tenir en compte que l'actuació del docent no sempre parteix de la reflexió i l'anàlisi, ja que sempre adopta les decisions a partir d'alguna teoria més o menys implícita de l'ensenyament i l'aprenentatge (Biggs, 1996).

Això a banda, tampoc no podem obviar el fet que, en la formació inicial, els processos d'ensenyament i aprenentatge són, per si mateixos, formatius. El seu disseny, però sobretot la implementació, informa sobre la nostra manera de concebre l'ensenyament i l'aprenentatge, d'interpretar els rols del docent i dels alumnes, la rellevància que tenen per a nosaltres els continguts, materials o altres variables significatives, com ara les finalitats educatives o l'avaluació. D'alguna manera, el conjunt d'aquestes decisions participa en el procés de socialització de l'alumne com a futur docent. En aquest sentit, no concebem gaires diferències entre els pilars sobre els quals s'hauria de sostenir la didàctica universitària dels que haurien de sostenir la didàctica a les escoles. Per tot això, els processos d'ensenyament i aprenentatge en la formació de mestres han de ser concebuts i desenvolupats d'una manera acurada.

En relació amb tot el que acabem de comentar, cal acceptar la complexitat que acompanya la vida a l'aula (universitària o no universitària), comprendre-la, analitzar-la i valorar-la, de manera que superem els plantejaments simplistes, reduccionistes i absoluts que no contribueixen gens a fer front als seus reptes i demandes. Hi ha autors com Pérez Gómez (1988) que destaquen el fet que l'aula constitueix un espai psicosocial dinàmic i viu, influït per múltiples variables. En aquest sentit, assenyala que el mestre «fa front a problemes de naturalesa prioritàriament pràctica, uns problemes de definició o evolució incerta i en gran mesura imprevisibles, que no poden ser resolts mitjançant l'aplicació

d'una regla tècnica o d'un procediment» (Pérez Gómez, 1988: 134). En aquest context, la percepció d'autoeficàcia actua com a mecanisme que influeix sobre les conductes que seran desenvolupades, l'esforç que hi serà invertit i el temps que seran mantingudes en presència d'obstacles (Bandura, 1977). Això és essencial en l'exercici docent, donades les condicions en què treballa un mestre i que acabem de ressaltar. En el context educatiu és necessari, doncs, ser competent per reflexionar sobre l'acció, prendre decisions, adaptar-nos a múltiples i diversos condicionants, mostrar-nos crítics amb la nostra execució i la de l'entorn, i investigar per millorar les nostres actuacions.

Així doncs, si considerem tant aquesta caracterització de l'aula i del docent com el paper que tenen les teories implícites en la formació i exercici professional, deduïm que és clarament necessari considerar la manera com desenvolupem el procés d'ensenyament i aprenentatge en la formació de mestres. Vista la influència que té l'ensenyament sobre la qualitat de l'aprenentatge, convé que ens demanem quin és el tipus d'aprenentatge que promovem en els nostres alumnes, així com en quina mesura els prepara per fer front al que representa ensenyar i aprendre dins una aula.

En aquest sentit, sembla que l'aprenentatge requerit per ser un docent competent hauria de permetre-li pensar en termes de versatilitat, relativisme, sofisticació, profunditat i integració. Aquest aprenentatge sols és possible aconseguir-lo si hom hi adopta un enfocament profund. Recordem que les persones que ho fan cerquen significats i personalitzen la tasca, de manera que adquireix sentit dins el marc de comprensió i en el conjunt d'experiències (Biggs, 1987). A més, aquests subjectes interactuen d'una manera crítica amb el contingut, integren els diversos components d'una manera organitzada, vinculen evidències i conclusions, i examinen la lògica del contingut (Entwistle i Entwistle, 1991). En canvi, l'enfocament superficial no els prepararia per a l'exercici docent, donat que «les solucions apropiades no poden ser generades des de material memoritzat» (Gordon i Debus, 2002: 486). Recordem, a més a més, que aquest enfocament porta implícit el fet que, una vegada que el material d'aprenentatge ha estat convenientment reproduït, mai no forma part de la manera com el subjecte interpreta el món (Ramsden, 1992). La constatació que des d'aquest enfocament la informació és acceptada d'una manera passiva, sense fer ús de la capacitat reflexiva, i que l'equivocació rau en la discriminació de les idees principals (Entwistle i Entwistle, 1991), seria un altre dels motius pels quals no seria del tot adequat en el procés de formació del docent.

2. ESTUDI

Partint d'aquest conjunt d'inquietuds, ens vam plantejar una investigació a través de la qual poguéssim esbrinar en quina mesura podem contribuir a millorar l'aprenentatge dels nostres alumnes fent servir la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu. Més concretament, els nostres objectius foren els següents:

1. Conèixer quins són els enfocaments d'aprenentatge adoptats pels alumnes del segon curs del Grau d'Educació del Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (CESAG).

2. Determinar la modificació soferta pels enfocaments al llarg d'un semestre en dos grups d'alumnes del segon curs del Grau d'Educació Infantil i Educació Primària.

3. Contrastar les relacions entre la modificació soferta pels enfocaments d'aprenentatge i el funcionament dels grups cooperatius.

4. Determinar la relació entre enfocament d'aprenentatge i rendiment acadèmic en el context d'una experiència d'aprenentatge cooperatiu.

5. Conèixer la manera com les alumnes del segon curs del Grau d'Educació Infantil experimenten la cooperació i la conceben.

6. Conèixer les principals condicions que haurien de ser tingudes en compte per a l'aprenentatge cooperatiu.

Vam estudiar la qualitat de l'aprenentatge des de l'enfocament de l'aprenentatge, ja que és sensible als contextos d'ensenyament (Marton i Säljö, 1984). Alhora, preteníem conèixer altres aspectes sobre aquest mètode didàctic: de quina manera experimentaven les alumnes la cooperació i quines condicions cal considerar en la seva aplicació didàctica. Pel que fa al disseny de la investigació, va ser un estudi en què aplicàrem una metodologia mixta: hi férem servir tant mètodes qualitatius com quantitatius per recollir les dades i analitzar-les. En tot cas, hem alimentat ambdues orientacions metodològiques en diferents moments del procés d'anàlisi de resultats, i ho hem fet sobretot per analitzar relacions entre el discurs dels alumnes i els enfocaments adoptats o les tipologies de grups cooperatius i els resultats d'aprenentatge, per exemple. Els mètodes quantitatius han estat més al servei dels objectius vinculats amb el coneixement dels canvis en l'aprenentatge dels alumnes, mentre que els mètodes qualitatius han servit més per a les finalitats vinculades al coneixement de l'aprenentatge cooperatiu. En altres paraules, la investigació descriptiva ens ha permès conèixer els fets més importants referits a la cooperació a l'aula.

En tot cas, el disseny metodològic és quasi experimental de grups no equivalents, ja que són grups constituïts d'una manera natural i, per tant, els membres no han estat assignats a l'atzar als grups control ni a l'experimental. El grup experimental estava format per les alumnes del segon curs del Grau d'Educació Infantil, mentre que el grup control eren les del segon curs del Grau d'Educació Primària. Ambdós equips cursaven paral·lelament la mateixa assignatura, Educació Inclusiva, al si de la qual hem dut a terme l'experiència. El grup de Primària, però, la cursava amb una altra docent i una altra metodologia, més sostinguda sobre la lliçó magistral.

En relació amb els instruments utilitzats, en tot moment procurarem contextualitzar-los en el procés d'ensenyament i aprenentatge desenvolupat, de manera que la seva introducció a l'aula tingués un sentit per a les alumnes. En relació amb l'objectiu de conèixer en quina mesura es produïen millores en l'adopció d'un enfocament d'aprenentatge, férem servir el «Qüestionari de processos d'estudi de dos factors» (R-SPQ-2F), elaborat i validat per Biggs, Kember i Leung (2001), en la versió adaptada al context espanyol per l'autora Hernández Pina. Per conèixer la manera com les alumnes experimentaren la cooperació i esbrinar les millors condicions possibles per implementar l'aprenentatge cooperatiu, férem servir els portafolis d'assignatura elaborats per les alumnes, els registres de les diverses tutories dutes a terme i el quadern del professor.

Així mateix, vam recórrer a les qualificacions acadèmiques i a la taxonomia SOLO (Biggs, 2005) per estudiar els resultats quantitatius i qualitatius d'aprenentatge de les alumnes.

Els motius pels quals seleccionàrem l'aprenentatge cooperatiu com a mètode didàctic tenen a veure amb el fet que és possible aplicar-lo a les escoles. Ens interessava que les alumnes el coneguessin de primera mà: que n'experimentessin el funcionament, n'analitzessin els avantatges, s'adonessin dels requisits que cal tenir en compte perquè funcioni, que arribessin a conclusions respecte del que implica i significa cooperar, etc. A més, entenem que el conjunt de valors i estratègies implícits en aquest mètode haurien d'orientar tots els processos de comunicació, coordinació, col·laboració i suport mutu propis de la pràctica docent en totes les etapes.

Com ja hem assenyalat, vam desenvolupar l'experiència en el context del segon curs del Grau d'Educació Infantil i l'estructuràrem a partir del mètode *Learning* Together, de Johnson, Johnson i Holubec (1999). Els motius pels quals escollírem aquest mètode en comptes d'altres són els següents: a) no fa servir cap mena de competició, aspecte que considerem rellevant, ja que el que preteníem era ressaltar el valor de la cooperació; b) es fonamenta principalment en les recompenses intrínseques, molt vinculades a l'adopció d'un enfocament profund, que era el que ens interessava promoure en les alumnes; c) és un mètode d'estructuració oberta, la qual cosa ens permetia dissenyar activitats de naturalesa diversa, així com modificar-ne el disseny a mesura que avançava el semestre, en el cas que fos necessari.

Més enllà del que implica treballar d'una manera cooperativa, les sessions desenvolupades tingueren un segell propi quant a la manera de treballar. Per una banda, proposàrem un tractament integrador dels continguts, que eren abordats des de l'exploració, la comprensió i l'anàlisi de la seva rellevància en el context educatiu, per la qual cosa el seu tractament era més obert i de descobriment que no tancat i d'assimilació. Això ho férem sempre d'una manera conjunta i interactiva, ja fos entre docents i alumnes o entre alumnes. Per altra banda, el paper que vam procurar potenciar en les alumnes al llarg de les sessions que conformaren tot el semestre va ser participatiu, actiu, autònom i crític. En tot moment, promoguérem la revisió dels plantejaments i propostes, incloses les produccions de les estudiants, que sempre les lliuraren a la docent i ella els les retornà amb comentaris i suggeriments per fer-hi canvis. Finalment, les tutories foren un espai per promoure la comunicació, reflexió i avaluació de dificultats i avanços en relació amb el procés de cooperació per part de tots els grups. Cada grup cooperatiu assistí a tres tutories al llarg del curs, en les quals es trobaven tres o quatre grups cooperatius. En algunes d'aquestes sessions, els grups cooperatius interactuaren entre si; en d'altres, cada un va fer la seva pròpia feina de reflexió i anàlisi. En tot cas, totes les tutories acabaven amb una posada en comú que destacava els principals aspectes considerats.

Les 56 alumnes d'Educació Infantil que constituïen el grup experimental quedaren organitzades en 14 grups cooperatius, tot i que férem dos tipus d'agrupacions. Per una banda, les alumnes organitzaren els seus propis grups cooperatius, és a dir, elles triaren amb qui volien treballar; per una altra banda, la docent va fer unes altres agrupacions. En el primer tipus d'agrupament, les alumnes feren aquelles activitats que serien qualificades en el procés d'avaluació de l'assignatura, mentre que en el segon tipus d'agrupament no vam qualificar-les. En tot cas, cal assenyalar que totes les activitats que

férem al llarg del semestre estaven vinculades a l'exercici docent i, per tant, posseïen un component important d'anàlisi i de resolució de problemes.

A continuació, en presentem els principals resultats. Per facilitar-ne el seguiment, els plantegem a partir de la hipòtesi o pregunta d'investigació que ens formulàrem al principi de la investigació.

Quant als principals resultats vinculats a l'estudi de la qualitat de l'aprenentatge, la primera hipòtesi formulada era la següent: en acabar el semestre, el grup experimental ha adoptat més un enfocament profund que no el grup control. La comparació entre els grups control i experimental va mostrar que ambdós estaven equiparats, tant en el pretest com en el posttest, tal com veiem a la taula següent:

Quadre 1. Comparació entre el grup control i l'experimental (prova t de Student de mostres independents)

Prova de mostres independents									
Escala i moment de medició	Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova *t* de Student per a la igualtat de mitjanes						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Dif. de mitjanes	Error típ. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
								Inf.	Sup.
Enfocament superficial PRE	,321	,572	-,275	73	,784	-,361	1,316	-2,984	2,261
Enfocament profund PRE	,016	,901	-,671	73	,504	-,840	1,252	-3,334	1,655
Enfocament superficial POST	,018	,893	-,542	73	,589	-,652	1,201	-3,046	1,743
Enfocament profund POST	,001	,978	,206	73	,837	,242	1,175	-2,100	2,585

La segona hipòtesi formulada era la següent: en acabar el semestre, en el grup experimental ha augmentat l'enfocament profund (DA) i ha disminuït el superficial (SA). En aquest sentit, cal assenyalar que vam observar una millora en els enfocaments d'aprenentatge adoptats per les alumnes del grup experimental quan comparem el pretest i el posttest. En concret, en relació amb l'enfocament profund (DA), es produïren increments estadísticament significatius, tant en l'escala enfocament profund (DA) com en la subescala estratègia profunda (DS). La subescala motiu profund (DM) també va experimentar un increment, si bé no a nivells estadísticament significatius. En relació amb l'enfocament superficial (SA), hi va haver un increment no significatiu de la subescala motiu superficial (SM) i un descens tant en la subescala estratègia superficial (SS) com en l'escala enfocament superficial (SA). A la taula següent presentem els estadístics d'aquests resultats:

Quadre 2. Estudi de diferències en el grup experimental

Escala, subescala i moment de medició	Diferències emparellades					t	gl	Sig. (bilateral)
	Mitjana	Desviació estàndard	Mitjana d'errada estàndard	95% d'interval de confiança de la diferència 1,238				
				Inferior	Superior			
SS PRE - SS POST	,381	2,749	,424	-,476	1,238	,898	41	,374
SM PRE - SM POST	-,333	2,544	,393	-1,126	,459	-,849	41	,401
SA PRE - SA POST	,048	4,590	,708	-1,383	1,478	,067	41	,947
DS PRE - DS POST	-,714	2,212	,341	-1,404	-,025	-2,093	41	,043
DM PRE - DM POST	-,762	2,694	,416	-1,601	,078	-1,833	41	,074
DA PRE - DA POST	-1,476	4,032	,622	-2,733	-,220	-2,373	41	,022

Respecte de les principals explicacions a aquests canvis, interpretàrem que les condicions metodològiques implícites en el procés d'ensenyament i aprenentatge afavoriren les millores en la subescala estratègia profunda, ja que en tot moment treballàrem amb recursos conduents a la recerca de la comprensió, que probablement foren interioritzats i utilitzats per les alumnes. Els canvis, però, no els poguérem atribuir directament a l'ús de l'aprenentatge cooperatiu, ja que la comparació de les puntuacions amb un grup control va donar com a resultat que entre els grups no hi havia diferències significatives. Per altra banda, els canvis produïts en la subescala motiu superficial els podríem explicar per un conjunt de possibles motius: vam passar el posttest uns quants dies abans que comencés el període d'exàmens, moment en què probablement les alumnes tenen una elevada càrrega de treball, que, com sabem, correlaciona amb l'adopció d'un enfocament superficial (Kember et al., 1996). Per altra banda, és possible que les demandes que tingueren les alumnes des de les diferents assignatures que convivien en el mateix semestre fossin contradictòries, amb la qual cosa no s'haurien acabat d'instaurar els patrons desitjats.

La tercera hipòtesi formulada en relació amb l'estudi dels enfocaments d'aprenentatge era la següent: les alumnes que formen part de grups cooperatius que funcionen més bé adopten més un enfocament profund que no les alumnes que formen part de grups que no funcionen tan bé. Malgrat que no va ser possible treballar sobre aquesta hipòtesi perquè no vam disposar de les puntuacions del R-SPQ-2F per a totes les alumnes, ni, per tant, per a tots els grups cooperatius, sí que vam treballar sobre la possible tipologia de grups per conèixer més bé els processos de cooperació i el funcionament dels grups cooperatius. La informació obtinguda mitjançant el quadern del professor, els registres de les tutories i l'anàlisi del discurs del portafolis de les alumnes ens va permetre dimensionar cada grup a partir d'una sèrie de categories que varen emergir de l'anàlisi d'aquests instruments. Més específicament, per a cada grup obtinguérem informació de les variables següents:

– Composició del grup: forçada o no forçada

– Trajectòria prèvia com a grup: total o parcial

– Demandes d'intervenció externa per resoldre conflictes interns: sí o no
– Divisió de tasques al si del grup: sí o no
– Seguiment de les pautes per a la cooperació: sí o no
– Tipologia de dificultats experimentades pel grup: equilibri-implicació, organització-coordinació, personals o una combinació de les dues primeres
– Clima de grup: positiu o negatiu
– Comunicació: positiva en tot moment, negativa en moments puntuals, inadequada i tardana, o bé caracteritzada per les dificultats per expressar-se
– Lideratge: compartit o no compartit

L'anàlisi de la variància (ANOVA) ens va expulsar la variable composició de grup, perquè no va ser significativa. Vam fer, per tant, l'anàlisi de conglomerats (K-mitjanes) partint de les vuit variables restants. Com podem veure a la taula següent, les variables amb més poder discriminatori van ser la naturalesa de les dificultats i la comunicació dels grups:

Quadre 3. ANOVA per al clúster de grup

ANOVA						
Variables de grup	Conglomerat		Errada		F	Sig.
	Mitjana quadràtica	gl	Mitjana quadràtica	gl		
Trajectòria prèvia	,429	2	,113	53	3,786	,029
Clima de grup	3,429	2	,000	53	.	.
Seguiment pautes grup	5,714	2	1,509	53	3,786	,029
Dificultats de grup	42,714	2	,377	53	113,193	,000
Demanda d'intervenció externa	2,679	2	,142	53	18,929	,000
Comunicació en el grup	29,714	2	,264	53	112,490	,000
Presència de divisió del treball	1,357	2	,208	53	6,539	,003
Lideratge grup	,679	2	,104	53	6,539	,003

El resultat del clúster de pertinença és el que veiem en la taula que tenim a continuació, en la qual incloem els noms assignats a cada clúster, així com els descriptors per a cada variable i clúster. Més endavant descrivim els tres agrupaments resultants.

Quadre 4. Pertinença al clúster

Centres dels conglomerats finals			
Variables	Grups amb funcionament negatiu	Grups amb funcionament positiu	Grups irregulars
Trajectòria prèvia	Parcial	Parcial	Parcial
Clima de grup	Negatiu	Positiu	Positiu
Seguiment pautes grup	No	No	Si
Dificultats de grup	Personals	Organització i coordinació	Implicació desigual
Demanda intervenció externa	Sí	No	No
Comunicació en el grup	Inadequada i/o tardana	Positiva amb dificultats puntuals	Dificultats per expressar-se
Presència de divisió del treball	No	No	Sí
Lideratge grup	No compartit	Compartit	Compartit

Aplegàrem dos grups en un clúster definit per un clima de grup negatiu, ja que no seguia les pautes de la cooperació; tenia dificultats personals; demandava intervenció externa; tenia una comunicació inadequada i tardana, i perquè exercia un lideratge de grup no compartit. Així mateix, les tasques dutes a terme al si d'aquests grups es caracteritzaren per la divisió del treball. Aquest clúster fou anomenat «grups amb funcionament negatiu».

Aplegàrem vuit grups en un clúster caracteritzat per un clima positiu, ja que tenia dificultats de coordinació i organització que no desembocaren en demandes d'intervenció externa; perquè mantenia una comunicació generalment positiva; s'hi exercia un lideratge compartir, i perquè mantenia un seguiment baix de les pautes per treballar de manera cooperativa, tot i que no hi va haver divisió del treball. Aquest clúster fou anomenat «clúster de grups amb funcionament positiu».

Finalment, ubicàrem quatre grups en un clúster anomenat «de grups irregulars», al si del qual, malgrat que el clima era positiu i el lideratge era compartit, existia una implicació desigual; hi va haver divisió del treball, i tingué dificultats comunicatives vinculades a la dificultat per expressar preocupacions, inquietuds, etc. Els grups d'aquest clúster seguiren les pautes per cooperar i no varen recórrer a la intervenció de la docent.

Això banda, al llarg de la investigació ens demanàrem quina havia estat la naturalesa de l'evolució dels enfocaments de les alumnes. Per això, vam considerar positiu que canviessin un enfocament superficial a un altre de profund i que el mantinguessin. En canvi, vam considerar negatiu que canviessin un enfocament profund per un de superficial o que en mantinguessin un de superficial. Hi va haver algunes alumnes que obtingueren puntuacions idèntiques en el pretest o el posttest en un dels dos enfocaments. En aquests casos, vam considerar positiu passar de l'empat a l'enfocament profund o de l'enfocament superficial a l'empat en les puntuacions (no hi va haver canvis a l'inrevés).

Així doncs, ens demanàrem si podia existir relació entre la tipologia de grups i l'evolució dels enfocaments de les alumnes. Aquesta relació solament la vam poder estudiar en 42 dels casos,

ja que és el nombre d'alumnes que feren tant el pretest com el posttest. Malgrat que no trobàrem correlacions significatives, els grups amb un funcionament positiu tingueren una evolució més positiva que negativa, i el contrari succeí en els grups amb un funcionament negatiu. En els grups irregulars, hi va haver una evolució tant positiva com negativa. També analitzàrem la relació de cada una de les vuit variables per separat amb l'evolució dels enfocaments. Tampoc no hi trobàrem correlacions significatives en cap dels vuit estudis, però, encara que sigui d'una manera purament descriptiva, convé que en ressaltem alguns resultats:

- El 71,4% de les alumnes que formaven part d'un grup cooperatiu amb trajectòria prèvia com a tal tingué una evolució positiva en els enfocaments.
- El 75% de les alumnes que provenien d'un grup amb un clima negatiu tingué una evolució negativa en els enfocaments.
- El 75% de les alumnes que formaven part de grups que no seguiren les pautes per a la cooperació experimentà una evolució negativa en els enfocaments.
- El 85,7% de les alumnes que formaven part de grups les dificultats dels quals tenien relació amb una implicació desigual tingué una evolució negativa en els enfocaments.
- El 100% de les alumnes que formaven part dels grups amb comunicació negativa també experimentà una evolució negativa en els enfocaments.

La darrera hipòtesi vinculada als enfocaments d'aprenentatge fou la següent: el fet d'adoptar un enfocament profund reporta més bons resultats que no un de superficial. Ja hem assenyalat que els resultats foren estudiats considerant les qualificacions acadèmiques i la taxonomia SOLO. En el moment d'estudiar les produccions de les alumnes (portafolis), però, emergí la necessitat de cercar vincles amb l'enfocament adoptat i la qualitat d'aquestes produccions. En l'estudi d'aquestes relacions, trobàrem resultats d'interès, molts dels quals en un nivell purament descriptiu, però que assenyalen la necessitat d'aprofundir en el coneixement d'aquestes relacions. Sols un grup cooperatiu obtingué d'una manera completa (és a dir, les quatre alumnes que en formaven part) resultats superiors en la taxonomia SOLO en les diferents proves estudiades, i va ser, a més a més, el grup que obtingué les millors qualificacions acadèmiques. Aquest grup formava part del clúster de grups amb funcionament positiu. En tot cas, en línies generals, era més probable que obtinguéssim resultats superiors a la taxonomia SOLO si l'alumna formava part del clúster de grups amb un funcionament positiu, mentre que era més probable obtenir-ne d'inferiors si formava part del clúster de grups irregulars o dels clústers de grups amb un funcionament negatiu.

Finalment, quan consideràrem les mitjanes obtingudes per les alumnes en funció de l'evolució que havien tingut en els enfocaments d'aprenentatge, trobàrem que aquesta dada era més elevada quan l'evolució havia estat positiva. En concret, com podem copsar a la taula següent, les alumnes amb una evolució positiva obtingueren una mitjana de 6,79, mentre que la de les alumnes amb una evolució negativa va ser de 5,86.

Quadre 5. Estadístics descriptius per a les qualificacions en funció de l'evolució en els enfocaments

Qualificacions acadèmiques (mitjana)								
	N	Mitjana	Desviació típica	Error típic	Interval de confiança per a la mitjana al 95%		Mín.	Màx.
					Límit inferior	Límit superior		
Positiva	20	6,7920	1,03850	,23221	6,3060	7,2780	5,15	8,95
Negativa	22	5,8684	1,14388	,24388	5,3612	6,3756	2,99	8,14
Total	42	6,3082	1,17810	,18179	5,9411	6,6753	2,99	8,95

L'anàlisi de variància ens revelà que les diferències eren, a més a més, significatives, tal com queda reflectit a la taula següent:

Quadre 6. ANOVA de qualificacions acadèmiques i evolució dels enfocaments

ANOVA. Qualificacions acadèmiques (mitjana)					
	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	8,936	1	8,936	7,452	,009
Intragrups	47,969	40	1,199		
Total	56,905	41			

Quant als principals resultats derivats de l'estudi de la cooperació, cal assenyalar que ens formularen diverses preguntes que ens donaren peu a fer una anàlisi molt extensa i en profunditat del discurs de les alumnes amb l'ajuda del programa NVIVO. Les preguntes d'investigació foren les següents:

a) Quin és el contingut del discurs de les alumnes d'Educació Infantil en relació amb la cooperació?

b) De quina manera les alumnes conceben la cooperació?

c) Segueixen les alumnes les orientacions per cooperar dins els grups?

d) Quins aspectes poden haver limitat la cooperació dins els grups?

e) Hi té lloc el processament respecte de la cooperació?

f) Què valoren les alumnes de la cooperació?

g) Quins requisits són considerats necessaris per treballar d'una manera cooperativa?

h) Fan ús les alumnes del portafolis com a eina per reflexionar sobre el seu propi aprenentatge?

Resulta complicat sintetitzar una diversitat i amplitud de resultats de naturalesa qualitativa. En aquest sentit, cal tenir en compte que qualsevol resultat és necessari, ja que l'orientació qualitativa intenta comprendre les persones des del seu propi marc de referència, i també es preocupa per descriure les construccions i significats que els subjectes (en aquest cas, les nostres alumnes) posseeixen de la realitat i interpretar-los (Rist, 1977). Per aquest motiu, no podem considerar més unes aportacions que unes altres i, per tant, tractarem de presentar la informació més rellevant des del punt de vista del disseny didàctic en el nostre context.

En primer lloc, el discurs de les alumnes ens va permetre identificar tres blocs principals de continguts: processament respecte de la cooperació, processament respecte de l'aprenentatge i processament respecte dels continguts. Per a cada un, identificàrem diverses categories de contingut, l'estudi de les quals ens permeté analitzar en quina mesura en uns grups cooperatius eren més presents unes categories que unes altres, o, fins i tot, uns blocs de continguts més que uns altres.

Quant al processament de la cooperació, identificàrem les categories següents: valoració de les aportacions derivades de la cooperació, identificació de les dificultats del grup cooperatiu, explicitació d'objectius, avaluació de l'actuació pròpia en el si del grup, disseny de pautes per millorar el grup, reconeixement del progrés del grup, identificació de les aportacions al grup, i descripció de la posada en marxa d'estratègies per millorar.

Quant al processament sobre l'aprenentatge, les categories foren: reconeixement de fites assolides, identificació i/o valoració d'estratègies útils i/o necessàries per salvar obstacles en el procés d'aprenentatge, localització d'objectius, avaluació del procés d'aprenentatge propi, i detecció de les dificultats de cadascú en el procés d'aprenentatge.

Quant al processament dels continguts, les categories identificades foren: descripció de les sessions dutes a terme, síntesi de continguts treballats, reconeixement de la rellevància dels continguts i tasques per a la formació de cadascú, integració de continguts i relació, anàlisi de continguts o situacions (causes, implicacions, etc.), demostració de comprensió en l'ús de conceptes, expressió de relacions entre continguts i experiències o coneixements previs, argumentació de motius o posicionaments, i realització de projeccions futures.

En segon lloc, l'anàlisi dels portafolis de les alumnes ens va revelar una dada que no esperàvem. En concret, el fet que les alumnes empressin una terminologia molt diversa per referir-se a l'aprenentatge cooperatiu, però, en canvi, no fessin ús del nom d'aquesta metodologia. De fet, les alumnes no varen fer servir gaires termes de la família «cooperar». Diversa era, així mateix, la seva conceptualització respecte de la cooperació mateixa, que abraçava des de plantejaments més instrumentalistes fins a d'altres de molt més elaborats i enriquits respecte del que suposa i implica cooperar. Altres qüestions considerades rellevants foren que les alumnes parlaven més en termes individuals en relació amb el grup que del grup com un tot, així com que focalitzaven el discurs principalment en aquells aspectes que dificultaven el procés de cooperació més que en els que l'afavorien. De tot plegat en podem deduir que és necessari millorar la conceptualització i assimilació del que la cooperació constitueix i implica, en el vessant experiencial i en el metodològic.

Semblava que les alumnes tenien un coneixement adequat dels requisits necessaris per cooperar, malgrat que no sempre el veiérem reflectit en els processos cooperatius. En concret, els principals requisits identificats estan vinculats a dimensions com la competència comunicativa i les habilitats socials, el clima, les relacions socials i el coneixement de l'altre, la responsabilitat i complementarietat de funcions en el si d'un grup, el seguiment i la regulació del grup cooperatiu, el processament de la informació i la comprensió de continguts i tasques, i l'organització i la realització de la tasca.

Així mateix, valorarem diversos aspectes vinculats al fet de treballar en grups cooperatius: tan els relacionats amb la dimensió social i comunicativa com amb el treball de continguts i l'execució de les tasques. En aquest sentit, el que ens cridà l'atenció va ser que les alumnes varen ser més capaces de reconèixer allò que les seves companyes els aportaven que allò que elles podrien haver-los aportat. Aquesta diferència va ser notable no solament en termes quantitatius, sinó també quan n'analitzàrem la naturalesa. Tot això sembla que assenyala la importància de l'autoconeixement.

En tercer lloc, ja hem assenyalat que durant la fase d'estudi férem una anàlisi de conglomerats per determinar si hi havia tipologies de grups cooperatius. Destaquem alguns resultats del processament sobre la cooperació. En el clúster de grups que representaven un funcionament positiu s'hi acomplí la condició que almenys una de les alumnes de cada grup reconegué les aportacions que la cooperació feia al seu propi procés (això, de fet, no ho detectàrem en cap altre grup). En el clúster de grups que representaven un funcionament negatiu hi detectàrem un fet curiós: les atribucions de responsabilitat per les dificultats experimentades en els grups cooperatius foren sempre externes, mai internes (això no passà mai en cap altre dels grups cooperatius dels altres clústers). Per acabar, el clúster de grups que representaren un funcionament més erràtic o irregular va ser el que més s'havia dedicat a fer un processament del procés de cooperació, més que els grups que havien tingut un funcionament negatiu.

En quart lloc, les dificultats experimentades per les alumnes, que en molts de casos limitaren el procés de cooperació, ocupen un espai important del seu discurs. Una de les més assenyalades és la relativa a la implicació i participació desigual entre els membres del grup. Per altres grups, com ja ho hem destacat en la descripció dels clústers, les que predominaren eren la manca d'organització i les dificultats per coordinar-se. En dos grups sorgiren dificultats personals i de relació que pràcticament en tot moment obstaculitzaren la cooperació. En aquests casos, hi ha visions molt distintes i molt polaritzades del mateix problema en funció de quina sigui la font (alumna) consultada.

En cinquè lloc, presentem el que considerem més significatiu sobre el coneixement de la dimensió didàctica vinculada a l'aprenentatge cooperatiu:

– Les tutories ens van permetre conèixer els grups de prop i facilitar-ne la regulació i l'autoconeixement. Les alumnes tingueren una actitud oberta i participativa en la majoria de les sessions i dels casos. Entenem que l'assistència elevada és una mostra de la funció concedida a aquest espai.

– Els diversos materials de suport a la cooperació que dissenyàrem per a cada una de les activitats varen ser clarificadors per a les alumnes, malgrat que el seu ús va variar d'uns grups a uns altres.

Aquests materials pretenien facilitar tant l'abordatge de la tasca i la resolució com estimular el procés de cooperació, posant l'accent sobretot en la participació, discussió i ajuda mútues.

– De l'exercici dels rols en els grups cooperatius en deriven algunes qüestions d'una certa importància. Les alumnes afirmaren que, si els usaven correctament, facilitaven el funcionament del grup en la resolució de la tasca i permetien desenvolupar habilitats diverses. Malgrat això, van reconèixer que havien tingut algunes dificultats per assumir els rols, com ara no saber reconèixer què hi podien aportar, una escassa experiència en el seu exercici o una certa incomoditat en el rol quan percebien que no tenien les habilitats necessàries, o bé que no encaixava amb el paper que l'alumna havia adoptat habitualment dins un grup.

– Finalment, quan canviaren els agrupaments a petició de la docent, sorgiren molt poques dificultats en els grups. És cert que les activitats que feien aquestes formacions no eren qualificades, la qual cosa potser minvava la pressió per l'execució i, per tant, repercutia positivament en el clima del grup. En tot cas, per a les alumnes no va significar un inconvenient el fet de no conèixer-se o no tenir-hi experiència prèvia ni formació, ans al contrari: reconegueren que aquests aspectes podrien fins i tot facilitar el funcionament del grup i el fet de dur a terme la tasca.

En sisè lloc, pel que fa a la relació entre la variable «reflexió» i la variable «aprenentatge», trobàrem que les alumnes que havien adoptat un enfocament profund eren les que reflexionaven més sobre el seu aprenentatge i els continguts, i les que tenien més probabilitats d'obtenir resultats superiors a la taxonomia SOLO. En canvi, les alumnes que havien adoptat un enfocament superficial eren les que menys reflexionaven sobre el seu aprenentatge i els continguts, i tenien més probabilitats d'obtenir resultats inferiors a la taxonomia SOLO.

Finalment, vam trobar una relació que podríem qualificar de peculiar entre la presència de la reflexió sobre l'aprenentatge de cadascú i l'enfocament adoptat. En aquest sentit, un 31% de les alumnes que adoptaren un enfocament superficial reflexionaren de la manera habitual sobre el seu aprenentatge, un aspecte que, com sabem, no forma part del patró dibuixat per aquest enfocament. Això a banda, un 33% de les alumnes que adoptaren un enfocament profund no reflexionaren pràcticament mai sobre el seu aprenentatge. Les possibles explicacions d'aquests resultats serien, per a les qui adoptaren un enfocament superficial, que tenien molta por del fracàs o trobar-se en procés de fer la transició a l'enfocament profund (per tant, encara no hi havia canvis en les puntuacions del qüestionari). En el cas de les alumnes que adoptaren un enfocament profund, l'explicació podria estar relacionada amb el fet de no disposar de les eines comunicatives o metacognitives necessàries en el procés reflexiu, un aspecte que, en tot cas, sorprendria, tenint en compte els processos cognitius que es mobilitzen quan una persona aborda l'aprenentatge d'una manera profunda i la relació existent entre pensament i llenguatge.

3. CONCLUSIONS

Aquesta investigació ens proporciona el camí per continuar aprofundint en el coneixement de les metodologies més adients per promoure aprenentatges de qualitat en el context de la formació inicial del professorat, així com dels mecanismes necessaris per implementar certs canvis

metodològics. Per una banda, és necessari generalitzar accions encaminades a millorar de la docència i coordinar-les, sempre partint del perfil de docent que pretenem formar. Per una altra banda, creiem que és especialment interessant estudiar les creences lligades a la cooperació, així com la possible influència que pot tenir sobre els processos cooperatius. Així mateix, com més i més bons coneixements dels processos de cooperació, és a dir, de les variables que el defineixen i les relacions que s'hi estableixen, que hom tingui més podrà afinar les intervencions didàctiques que dissenyi en el context d'experiències metodològiques sostingudes sobre la cooperació. Finalment, pensem que podria ser clarificador determinar el paper que podria tenir la variable «competència comunicativa» en l'adopció d'un determinat enfocament d'aprenentatge, vistes les relacions imprevistes entre presència de la reflexió i enfocament adoptat.

Per acabar, i reprenent el nostre interès primer, ara volem fer referència a les principals implicacions per a la docència que derivaren d'aquesta investigació. Les enumerem a continuació:

1. Sembla que és important contribuir a la comprensió d'allò que promou l'aprenentatge, més enllà de l'avaluació, ja que permet millorar tant la visibilitat de les condicions i accions que afavoreixen determinades adquisicions com el seu coneixement. En relació amb això, ens sembla oportú explicitar un perfil determinat de mestre i treballar en la seva construcció, així com el tipus d'aprenentatge que requereix aquest perfil. Aquestes consideracions haurien de concebre l'alumnat com a agent que participa en aquest procés de comprensió i anàlisi de l'aprenentatge propi, de les condicions personals i contextuals que l'afavoreixen o el dificulten, i en aquesta construcció professional sostinguda per evidències empíriques més que per teories implícites no sotmeses a revisió. Tot això ho hem de veure comprenent la rellevància de la formació permanent del professorat.

2. Convé donar suport a tasques que cerquin un autèntic procés de construcció del coneixement, una comprensió real dels principis que haurien de sostenir la pràctica docent, i l'ús de les estratègies per aprendre a aprendre, la seva adquisició i millora. Tots aquests aspectes haurien de formar part constitutiva del disseny didàctic de la formació inicial del professorat. Això implica, necessàriament, que hi hagi una coordinació tant vertical (al llarg del pla d'estudis) com horitzontal (al llarg d'un mateix curs) del professorat que participa en aquesta formació. Així mateix, hi ha d'haver una programació que asseguri el desenvolupament progressiu de les competències vinculades als processos que hem descrits en aquest treball.

3. És essencial promoure el coneixement dels alumnes i dels grups cooperatius, tant per part dels alumnes com del docent. Sobre aquest coneixement s›hi podrà sostenir tant el procés d›autoregulació d›alumnes i de grups com el de seguiment del docent. Per tant, serà més viable treballar aspectes com l›abordatge de les dificultats, la concreció i adquisició dels recursos necessaris per treballar d›una manera cooperativa, establir mecanismes adients per a l›autoregulació, etc. A més, aquest coneixement pot permetre la intervenció sobre creences, expectatives, patrons habituals de relació, comunicació i comportament, etc.

4. Sembla necessari treballar el coneixement, sentit i funcionalitat de la metodologia utilitzada per aconseguir més i més bona implicació i comprensió de les seves aportacions i dels requisits. Aquest hauria de ser un treball contextualitzat, de manera que explicités el conjunt de decisions

didàctiques adoptades pel docent, així com el procés que les fonamentés en cada una de les situacions en què hom valorés que això podria constituir un aprenentatge rellevant per als alumnes. Aquest aspecte sembla essencial en el context de la formació de mestres.

5. Cal afavorir l'adquisició de les competències vinculades a la cooperació, i la seva millora. Haurien de ser un eix essencial dels plans d'estudi, no solament en la dimensió documental, sinó sobretot en la didàctica. En concret, ens referim al conjunt de competències que permeten dialogar; resoldre conflictes d'una manera oberta; participar en projectes comuns i tenir-hi iniciativa; identificar les diferents aportacions al si d'un grup i reconèixer-les-hi; comunicar inquietuds, dubtes i preocupacions; preocupar-se per l'aprenentatge i el progrés de l'altre; haver-hi lideratge compartit i respectuós amb els altres, prendre decisions, etc.

6. Cal crear espais guiats, però flexibles, públics i privats, que promoguin la reflexió, l'anàlisi, la (auto) regulació i el (auto)coneixement, vist l'efecte positiu que tenen sobre l'avaluació de pràctiques i variables subjacents. Aquests espais han de ser convenientment supervisats al llarg del procés, de manera que en puguem comprendre la funcionalitat i revisar-ne l'efectivitat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 21*(1), 5-15.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Biggs, J., Kember, D., i Leung, Y. (2001). The revised two-factor Study Process Questionary: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.

Entwistle, N. i Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education, 22*(3), 205-227.

Gordon, C. i Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology, 72*(4), 483-511.

Johnson, D., Johnson, R., i Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Kember et al. (1996). An examination of the relationship between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education, 21*(3), 347-358.

Marton, F. i Säljö, R. (1984). Approaches to learning. A Marton, F., Hounsell, D. i Entwistle, N. (Comps.). *The experience of learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.

Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. A Villa, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher Education*. London: Routledge.

Rist, R. (1977). On relations among educational research paradigms: from disdain to detente. *Anthropology and Educational Quarterly, 8*(2), 42-49.

«Contra la imposició, defensem l'educació»: crònica de la mobilització educativa a les Illes Balears (2013-2015)

Lluís Parcerisa

Antoni Verger

RESUM

Durant la legislatura 2011-2015, el sector educatiu de les Illes Balears va estar immers en un profund procés de canvi que combinà l'aplicació de mesures severes d'austeritat (reducció de plantilles, precarització de les condicions laborals dels docents, retallades en atenció a la diversitat, beques menjador, etc.) amb un ambiciós pla de de reforma en l'àmbit lingüístic (lliure elecció de llengua a l'ensenyament i implantació d'un model trilingüe). Així mateix, el procés de reforma autonòmica va estar travessat per l'inici d'una reforma educativa d'àmbit estatal, la LOMQE. Aquestes reformes varen desencadenar un intens conflicte educatiu i social que va viure el punt àlgid amb la convocatòria de vaga indefinida al sector educatiu, acompanyada d'una mobilització social massiva sense precedents en el context balear. Aquest moviment social emergent va aconseguir introduir les seves demandes al centre del debat polític i a l'agenda de tots els partits de l'oposició. Contribuí també al desgast del govern del Partit Popular balear, que va perdre les últimes eleccions autonòmiques.

RESUMEN

Durante la legislatura 2011-2015, el sector educativo de las Islas Baleares estuvo inmerso en un profundo proceso de cambio que combinó la aplicación de severas medidas de austeridad (reducción de plantillas, precarización de las condiciones laborales de los docentes, recortes en atención a la diversidad, becas comedor, etc.), con un ambicioso plan de reforma en el ámbito lingüístico (libre elección de lengua en la enseñanza e incorporación de un modelo trilingüe). Asimismo, el proceso de reforma autonómica estuvo travesado por el inicio de una reforma educativa a nivel estatal, la LOMCE. Estas reformas desencadenaron un intenso conflicto educativo y social que vivió su punto álgido con la convocatoria de una huelga indefinida en el sector educativo, y que estuvo acompañada por una movilización social masiva sin precedentes en el contexto balear. Este movimiento social emergente consiguió introducir sus demandas en el centro del debate político y en la agenda de todos los partidos de la oposición. Contribuyó también al desgaste del Gobierno del Partido Popular balear, que perdió las últimas elecciones autonómicas.

1. INTRODUCCIÓ

Entre els anys 2013 i 2015, les Illes Balears van viure un dels períodes de mobilització i de conflictivitat social més intensos de la seva història recent. En aquest període, s'articulà un fort moviment social que rebutjà les retallades i la política lingüística del govern del Partit Popular en l'àmbit educatiu. Aquesta mobilització va desencadenar la convocatòria d'una vaga indefinida en el sector educatiu, seguida d'una mobilització social massiva sense precedents. En el marc d'aquest cicle de protesta, emergiren també nous subjectes polítics que generaren importants canvis a nivell procedimental i polític. Aquesta mobilització també va contribuir al desgast del govern del Partit Popular balear, que va perdre el 37,3% dels vots en les eleccions autonòmiques de 2015 respecte a les eleccions anteriors.

El present capítol analitza en profunditat aquest període de mobilització social a les Illes Balears. L'estudi es basa en 20 entrevistes semiestructurades amb actors clau: alts càrrecs de la Conselleria d'Educació i dels principals partits polítics de l'oposició, inspectors d'educació, sindicats docents i

estudiantils, membres de l'associació de directors i directores de secundària de Mallorca, federacions d'associacions de pares i mares d'alumnes, dirigents de lobbys i entitats culturals, professorat de la Universitat de les Illes Balears i membres destacats de moviments socials com la PUDUP, la Plataforma Crida i l'Assemblea de Docents. Prèviament a l'execució del treball de camp es va realitzar una anàlisi documental de comunicats, notes de premsa i notícies publicades en premsa escrita, que va facilitar la identificació dels actors i dels esdeveniments clau.

2. ANTECEDENTS I CONTEXT DEL CONFLICTE EDUCATIU: RETALLADES I POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Les Illes Balears són una de les comunitats autònomes que han patit retallades més severes en educació arran de la crisi econòmica que esclata l'any 2008. Tot i que el govern popular de José Ramón Bauzá (que va guanyar les eleccions autonòmiques de 2011 per una àmplia majoria) va prometre impulsar «la legislatura de les autopistes de l'educació», es va acabar decantant pel compliment dels objectius de dèficit públic definits per Madrid i Brussel·les. La legislatura va començar amb l'anunci d'importants retallades, que reduïen el pressupost en educació per al 2012 en 55 milions d'euros, la qual cosa tingué repercussions directes en les condicions laborals i salarials dels docents, en els recursos disponibles pels centres, en les beques menjador i en programes d'atenció a la diversitat.

El govern de Bauzá es va caracteritzar per trencar amb el perfil predominantment regionalista del Partit Popular balear i es va alinear amb la consigna de caire més espanyolista i centralitzadora del govern de Mariano Rajoy. La política lingüística és un dels àmbits en què la doble ànima del PP balear (regionalista *versus* centralitzadora) ha cristal·litzat més clarament. És de rebut tenir present que en els anys vuitanta i noranta, el PP balear va aprovar normatives que afavorien —encara que tímidament— la recuperació de la llengua catalana i els seus usos socials (Melià, 2014), incloent una Llei de normalització lingüística (1986), l'anomenat Decret 100 (1990), que regula la normalització de l'ús del català a l'Administració pública, i el Decret de mínims (Decret 92/1997), que regulava tant l'ensenyament com l'ús del català en el sistema educatiu balear. Mitjançant aquesta normativa s'establia que el 50% de l'escolarització s'havia de fer en llengua catalana.

No obstant això, en la legislatura 2003-2007, el govern del PP va impulsar l'anomenat Decret Fiol, que proposava un sistema educatiu trilingüe, introduint l'anglès i soscavant la presència del català en l'ensenyament, així com l'Ordre de 13 de setembre de 2004 que regulava la llibertat d'elecció de llengua en l'ensenyament (Melià, 2014). Aquestes dues mesures van xocar amb el rebuig de part de la societat civil balear, especialment de sindicats docents i entitats culturals, i es van derogar en la següent legislatura (2007-2011), amb el govern del Pacte de Progrés (Bibiloni, 2015). Amb tot, aquestes mesures inspirarien el posterior desenvolupament del polèmic Decret de tractament integrat de llengües (Decret 15/2013, de 19 d'abril) que promulgà el govern de Bauzá en la legislatura 2011-2015 (quadre 1).

En gran mesura, la política lingüística de Bauzá s'alinearia amb la política definida des de Madrid pel ministre d'educació José Ignacio Wert, i particularment amb la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMQE). Segons algunes veus, Bauzá, arran de la seva projecció política a escala

espanyola, es va aplicar al màxim per ser ben considerat pel govern de Madrid. Per això, no dubtà a «reafirmar-se dins del conservadorisme i al seu torn mostrar la debilitat del catalanisme a les Illes» (entrevista expuni10, 21 d'abril, 2015). Amb tot, el que seria el primer conseller d'Educació del govern Bauzá, Rafel Bosch, formava part del sector regionalista del partit, la qual cosa és un fet rellevant per comprendre l'esdevenir i el desenvolupament del conflicte educatiu.

Quadre 1. Períodes polítics i canvis educatius

Ideologia del govern	Període	Canvis en l'àmbit educatiu
Govern conservador	1983-1999	Aprovació de diferents mesures orientades a afavorir la recuperació del català en l'esfera pública (Llei de normalització lingüística, Decret 100, Decret de Mínims, etc.).
Coalició d'esquerres	1999-2003	Intent de normalització dels usos socials de la llengua catalana en educació i en l'Administració pública.
Govern conservador	2003-2007	Promulgació del decret de trilingüisme i la lliure elecció de llengua en l'ensenyament.
Coalició d'esquerres	2007-2011	Derogació del Decret Fiol i de l'Ordre de lliure elecció de llengua en l'ensenyament. Comencen a efectuar-se retallades en educació.
Govern conservador	2011-2015	Retallades en educació, ofensiva contra la llengua catalana en l'Administració pública i en educació.
Coalició d'esquerres	2015-actualitat	Derogació de la llei de símbols, suspensió del TIL, es reverteixen retallades en educació, s'augmenten recursos i personal.

Font: elaboració pròpia.

3. PRIMERES REACCIONS I RESPOSTES

Com a resposta a les retallades en educació, el 16 de març de 2012 es crea la Plataforma Crida. Aquesta plataforma neix per iniciativa d'un grup de mares i pares de tres escoles públiques que patien una acumulació de problemàtiques educatives i socials, i on els efectes de les retallades se sentien més acusadament. L'objectiu inicial de Crida era visualitzar la insatisfacció amb les retallades que s'estaven produint en el sector públic i especialment en educació. Els activistes que conformaven la plataforma van percebre la necessitat de dotar-se d'alguna eina de visualització comunitària per socialitzar les seves reivindicacions, sensibilitzar la població i vehicular campanyes i accions futures. Va sorgir així la idea de fer una samarreta verda amb el símbol d'un embut. Aquest símbol va ser utilitzat per primera vegada l'any 1935 a Andratx, on uns joves van fer un carruatge de carnaval amb un embut per denunciar la precària situació per la qual travessava el seu poble. Després del cop militar franquista, tres dels seus integrants van ser assassinats (Plataforma Prou, 2014). D'aquesta manera, amb l'elecció d'aquest símbol es volia explicitar el vincle amb el passat, connectant amb els valors de l'educació de la República. D'altra banda, el símbol de l'embut té un doble significat: «serveix per cridar i també serveix per dir que no volem passar per l'embut» que representen les polítiques d'austeritat (entrevista platcrid13, 22 d'abril, 2015).

A la primera assemblea aplegaren prop de 100 activistes, entre els quals hi havia persones vinculades a diferents organitzacions i moviments de la societat civil (entitats de l'àmbit educatiu, sindicats,

col·lectius antiglobalització, etc.). En l'esfera organitzativa, decideixen basar-se en el mètode assembleari. Pel que fa als repertoris d'acció col·lectiva, en aquesta primera etapa, una de les accions que va tenir més projecció pública van ser els anomenats dimecres de l'embut, en què docents, famílies, alumnat i persones de la societat civil vestien amb la samarreta de l'embut per protestar contra les retallades. No obstant això, aquesta plataforma combinaria repertoris d'acció col·lectiva clàssics (com concentracions i manifestacions) amb repertoris més innovadors i/o disruptius (*flashmobs*, tancades en els centres, etc.) i un ús intensiu de les xarxes socials per difondre les convocatòries i els seus missatges (entrevista platcrid13, 22 d'abril, 2015).

L'aplicació del decret llei de mesures per reduir el dèficit públic (Decret llei 5/2012, d'1 de juny) va generar una resposta unànime dels quatre sindicats docents (STEI-i, UGT, CCOO i ANPE). Aquests van convocar una assemblea de treballadors unitària, que es convertiria en l'embrió de l'anomenada Assemblea de Docents. La primera assemblea va comptar amb una assistència notable. Per la seva banda, com a resposta al mateix decret llei, els partits polítics de l'oposició abandonarien la ponència parlamentària des de la qual el govern pretenia promoure un pacte educatiu (Guerrero, 2015).

Paral·lelament, en l'àmbit lingüístic, des de l'inici de la legislatura es van impulsar diferents mesures que precaritzaven la situació de la llengua catalana a les Illes Balears. D'una banda, es va eliminar la Direcció General de Política Lingüística i es tancaren diferents televisions i ràdios amb programació en català. D'altra banda, es va anunciar una nova legislació per regular la lliure elecció de llengua en educació i la introducció de canvis legislatius en la llei que regulava la funció pública (Llei 3/2007, de 27 de març), que pretenia que el coneixement de la llengua catalana deixés de ser un requisit per a l'accés a la funció pública. A principis de 2012 sorgeix la plataforma «Enllaçats per la llengua», que té la voluntat de fer front a la persecució de la llengua catalana en diferents àmbits (entrevista lidsindicat07, 22 d'abril, 2015). El seu emblema, un llaç amb l'ensenya quadribarrada, es va difondre ràpidament entre la societat civil. Alhora, diferents escoles s'adhereixen a la campanya i llueixen el llaç quadribarrat en la seva façana com a símbol de protesta. Al cap de poc temps, el Círculo Balear denuncia la presència dels llaços als centres educatius i el conseller Bosch afirma que en sol·licitarà la retirada, iniciant-se així l'anomenada «guerra dels flocs». Mentrestant, les escoles reivindiquen que l'ús dels llaços és una activitat de promoció del català, promoguda pels consells escolars i emparada per l'autonomia de centre. No obstant això, el conseller va intentar executar mesures dissuasives a través del cos d'inspectors, la majoria dels quals es van negar a actuar al·legant «la possible vulneració de drets constitucionals i la inexistència d'una normativa específica que impedís penjar un floc». Aquest conflicte culminaria amb una manifestació celebrada a finals de març de 2013 (Guerrero, 2015, p. 32).

L'ordre governamental d'admissió d'alumnes del curs 2012-2013 permetia l'elecció de llengua en l'etapa infantil i al primer curs de l'educació primària. Però el 87% dels pares i les mares van triar la llengua catalana com a primera opció. Més tard seria el Tribunal Superior de Justícia de Balears (TSJIB) qui, a petició del sindicat de docents STEI-i, anul·laria l'annex de l'ordre d'admissió que permetia l'elecció de llengua.

Al final del curs 2012-2013, el govern havia fracassat en l'empresa de reduir la presència de la llengua catalana en l'ensenyament i en la prohibició dels símbols a favor del català a l'escola, topant

amb la resistència d'amplis sectors de la comunitat educativa (Guerrero, 2015). Tanmateix, el govern preparava una ofensiva encara més gran en aquest terreny.

4. TIL, LOMQE I RETALLADES: AUGE I SEDIMENTACIÓ DE LA PROTESTA SOCIAL

Després del primer any de mandat, a l'estiu de l'any 2012, es van desencadenar una sèrie d'esdeveniments decisius per entendre la dimensió que adquiriria la protesta social. Quant a recursos, el govern conservador continua aplicant importants retallades en educació i elimina prop de 600 places de docents interins. Com a resposta a les severes retallades en educació, durant l'inici del curs 2012-2013 la Plataforma Crida, igual que van fer les marees verdes d'altres comunitats autònomes, promou una campanya per a la no-aprovació de la PGA (Programació General Anual) en el marc dels consells escolars. Per motivar la participació van recórrer a un marc discursiu que al·ludia a les possibilitats de canvi —«Si volem, podem dir prou»—, similar al que havien articulat anteriorment organitzacions movimentistes com la Plataforma d'Afectats per la Hipoteca (Parcerisa, 2014). La campanya comptaria amb el suport d'una comissió jurídica que els va assessorar sobre la viabilitat legal de generalitzar una acció d'aquest tipus. No obstant això, les direccions d'alguns centres educatius es van mostrar temoroses que aquestes accions poguessin derivar en represàlies per part de la Conselleria i generar situacions de caos a les escoles (entrevista platcrid13, 22 d'abril, 2015).

A finals de novembre de 2012, la Plataforma Crida organitza accions innovadores en els centres educatius amb el mateix objectiu, les anomenades «tancades», que van tenir un seguiment elevat:

> El nostre objectiu era fer tancades i quedar-nos a dormir. Nosaltres ens vam quedar al centre. [...] Al final alguns centres es van quedar, alguns centres no, però el nostre *hashtag* va arrasar [...] Vaja, que vam descol·locar el govern pel que fa a: «cony, una cosa és que els mestres facin una cosa i l'altra és la comunitat educativa, que les famílies [...] que estiguéssim amb els mestres en els centres». És clar, això va ser brutal, vam fer un mapa de tancades i gairebé tots els centres de Mallorca eren al mapa perquè alguns havien fet i llegit un manifest, els altres... tot va ser activitat, els altres feien sopars als centres, altres concerts. (entrevista platcrid13, 22 d'abril, 2015)

Per la seva banda, a mitjans de desembre els sindicats docents (STEI-i, FETE-UGT i FE-CCOO) van secundar la protesta en contra de l'avantprojecte de la LOMQE, convocada per la Plataforma en defensa de l'escola pública d'àmbit estatal. Aquesta protesta es va emmarcar dins de la campanya anomenada «Enllaça i abraça el teu centre» i va ser àmpliament secundada (Stei-i, 13/12/2012). El secretari autonòmic d'educació, Guillem Estarellas, va respondre a aquestes mobilitzacions i a les tancades de la Plataforma Crida enviant circulars a les escoles per intimidar els docents i els equips directius i exercint pressió sobre i a través dels inspectors (Guerrero, 2015).

Per soscavar el potencial simbòlic de les protestes a favor de la llengua catalana i en contra de les retallades, el govern desenvolupà dos projectes de llei els quals, però, no farien més que afegir llenya al foc. Es tracta, d'una banda, de la llei de símbols, amb la qual es preveia aplicar sancions econòmiques als centres que exhibissin símbols de caràcter no oficial (*Ara Balears*, 2013.07.26) i, de l'altra, del projecte de llei de convivència, que pretenia regular el règim de deures i drets de

funcionaris i comportava «sancions al professorat per conductes tipificades molt interpretables, com expressar idees polítiques» (entrevista lidsindicat21, 24 d'abril, 2015), portar samarretes verdes o manifestar-se obertament en contra de les retallades (entrevista lidsindicat20, 24 d'abril, 2015). Les dues mesures van xocar amb el rebuig de la mateixa comunitat educativa, rebuig al qual fins i tot se sumarien actors a priori poc contestataris. Per exemple, en relació amb la llei de símbols, van ser els mateixos inspectors els que van respondre al govern que «no hi ha cap norma legal que impedeixi que els centres puguin penjar els llaços, ja que els llaços són un símbol més cultural que polític i, per tant, no hi ha motiu per treure'ls» (entrevista asinsp15, 22 d'abril, 2015).

No obstant això, l'eix central del debat educatiu se centraria en la promulgació del Decret de tractament integrat de llengües (TIL). Mitjançant aquest decret, que s'inspirava en un Pla Pilot d'Educació Plurilingüe que s'havia aplicat en el curs 2012-2013, però que mai va ser avaluat, es pretenia «dedicar un terç del currículum a cada llengua [català, castellà i anglès]» (entrevista asdir 18, 23 d'abril, 2015).

El conseller Rafel Bosch, que com dèiem formava part de l'ala regionalista del PP, era partidari de fer una implantació gradual del model plurilingüe, i fer-ho després d'avaluar-ne la fase d'experimentació (entrevista exmined22, 21 d'abril, 2014). Però les pressions del sector conservador-centralista del PP i del Círculo Balear van fer efecte i van aconseguir agilitzar el procés de promulgació. El principal argument d'aquests últims era que si s'implantava de forma gradual «[...] s'arribaria al final de la legislatura i no es podrien veure les bondats del Decret» (entrevista exmined22, 21 d'abril, 2014). El conseller Bosch va arribar a un compromís amb el sector més dràstic del seu partit i va aconseguir introduir l'article 20 al TIL que donava flexibilitat i autonomia als centres per adaptar els seus projectes lingüístics als objectius del decret. En paraules d'un alt càrrec de la Conselleria, l'article 20 representava garantir la «pau lingüística», que havia imperat des de l'aprovació de la Llei de normalització lingüística de 1986 i que s'havia reafirmat amb el Decret de Mínims de 1997 (entrevista exmined22, 21 d'abril, 2014).

La creació del TIL coincideix amb un moment de grans dificultats per al sector educatiu, que havia patit una retallada de 1.263 docents respecte a la legislatura anterior, una creixent precarització de les condicions laborals i uns pressupostos per al 2013 que seguien reduint-se. Tot i això, el 12 de febrer es presenta el segon esborrany del decret, que és rebut pels docents amb certa estupefacció i indignació. El projecte TIL suposaria la creació de quotes lingüístiques (40% català, 40% castellà i 20% anglès, aproximadament), amb les quals es repartirien les hores lectives. La previsió era començar a aplicar el decret durant el curs 2013-2014 en educació infantil, en tres cursos diferents d'educació primària (1r, 3r i 5è) i en el primer curs d'educació secundària. No obstant això, docents, experts i la mateixa Universitat de les Illes Balears qüestionen el contingut del decret des de la perspectiva de la qualitat educativa (Guerrero, 2015). Des de la mateixa Conselleria es feien ressò d'algunes de les implicacions d'implementar l'anomenat decret en un context d'escassetat econòmica:

> Per a l'ensenyament en anglès, el normal era que necessitéssim tenir més recursos. El 2011, 2012 i 2013 van ser anys de molt ajust econòmic. Renovàrem menys interins, teníem menys professorat, llavors amb una situació de bonança econòmica segurament hi hauria hagut més suport educatiu, més professors d'anglès. Per què s'espera a 2013 per treure això? [...]

> Amb els ajustos que s'han fet en tots els centres no podem fer miracles. [...] Després hi havia la polèmica política: hi ha més professors d'anglès però retalleu en atenció a la diversitat, reforços, suports... (entrevista exmined22, 21 d'abril, 2015)

A partir de febrer de l'any 2013 van augmentar substancialment les crítiques cap al decret TIL. Diferents actors es van sumar a les crítiques, entre els quals trobem partits, sindicats docents, experts en educació, pedagogia i filologia, entitats de mares i pares, directors d'escoles, etc. Tanmateix, finalment el TIL (Decret 15/2013, de 19 d'abril) entraria en vigor a finals del mes d'abril (Guerrero, 2015).

5. EL NAIXEMENT DE L'ASSEMBLEA DE DOCENTS

El mes de març de 2013 va ser testimoni de diferents protestes. D'una banda, la plataforma «Enllaçats per la Llengua», recolzada per 400 entitats, convoca concentracions en tots els territoris de parla catalana per defensar la llengua catalana (Stei-i, 2013/03/09). Posteriorment, els dies 13 i 20 de març hi ha vagues convocades pels sindicats, però amb un seguiment inferior a l'esperat, sobretot la del dia 20 (Guerrero, 2015). La convocatòria d'aquestes jornades de vaga suscità certes tensions perquè es considerà que no s'havia consultat prou als centres a l'hora d'organitzar la vaga. Arran de les crítiques rebudes, els sindicats es van comprometre a convocar mensualment una assemblea unitària de treballadors, o més freqüentment si les circumstàncies així ho requerien (entrevista acasdoc01, 23 d'abril, 2015). A finals de març, a l'IES Marratxí se celebra una assemblea massiva que compta amb la participació de prop de 50 portaveus de diferents escoles, que representaria el naixement de l'Assemblea de Docents (Guerrero, 2015). Entre els assistents hi havia docents vinculats a sindicats, partits, moviments de renovació pedagògica, però també un grup important de docents sense experiència militant prèvia que trobaren en l'assemblea un espai on expressar el seu malestar (entrevista acasdoc01, 23 d'abril, 2015).

A poc a poc es van sedimentat nous discursos, imaginaris i pràctiques de protesta social entre la comunitat educativa. En el marc de l'espai que representa l'Assemblea de Docents es van generar debats sobre «velles» i «noves» formes d'organització. Alguns activistes entenien que els sindicats es caracteritzaven per tenir unes formes d'organització excessivament jeràrquiques, que no aconseguien que els docents se sentissin representats. Els activistes de base defensaven formes d'organització més horitzontals, que aconseguissin que els docents participessin efectivament en la presa de decisions. Com a resposta, els sindicats van oferir la moderació i la dinamització de l'assemblea -inclosa l'elaboració de l'ordre del dia i l'acta- a les bases, facilitant que persones sense afiliació o sense càrrecs sindicals se n'ocupessin (entrevista acasdoc01, 23 d'abril, 2015). Mentrestant, els sindicats gestionaven el correu electrònic i el bloc. L'assemblea va adoptar així un funcionament més unitari (entrevista acasdoc01, 23 d'abril, 2015).

S'acosta el final de curs, el nivell de conflictivitat és elevat, però cap actor aconsegueix canalitzar i mobilitzar tot el malestar social. D'altra banda, el Círculo Balear segueix pressionant el govern, a través dels mitjans de comunicació, perquè facin cessar el conseller Bosch, al qual assenyalen com a responsable d'haver volgut ajornar el TIL, de no permetre la lliure elecció de llengua

en els diferents cicles i del fet que els llibres no s'editin en varietats dialectals (Guerrero, 2015). En paraules d'un dirigent del Círculo, el conseller Bosch «era molt reticent a aplicar aquest decret de trilingüisme» (entrevista lidlob08, 20 d'abril, 2015). Critiquen, a més, la seva tolerància amb els llaços quadribarrats que pengen a les escoles. En un moment donat, però, el Círculo Balear aconsegueix que el govern anunciï una subvenció de 75.000 euros dirigida a editorials, amb l'objectiu d'adaptar els llibres de text a les varietats dialectals de les Illes Balears. No obstant això, cap editorial concursarà en aquesta convocatòria.

Finalment, el 2 de maig, poc després d'haver signat el decret TIL, es produeix la destitució del conseller Rafel Bosch. Un dels factors que desencadenen la seva destitució és la introducció de l'article 20 al decret TIL. Membres del Círculo Balear, però també del govern, entre ells el president Bauzá, percebien l'esmentat article com un «colador» amb el qual evitar l'aplicació integral del TIL (entrevista platfap14, 22 d'abril, a 2015; entrevista asinsp15, 22 d'abril, 2015). Segons un alt càrrec de la Conselleria:

> El 19 d'abril vam aprovar el decret i hi havia tensió política. Algú pròxim al president i en els grups de dins del govern, més llunyans als plantejaments del conseller d'Educació, veuen que l'article 20 dóna massa marge als centres per seguir amb el predomini del català, tot i que introdueix català, castellà i anglès, el sistema cruix. I prova d'això és que treuen el conseller i posteriorment eliminen l'article 20. Senyal que era la causa [de la destitució]. (entrevista exmined22, 21 d'abril, 2014)

6. GOVERNAR L'EDUCACIÓ AMB MÀ DE FERRO: BUFEN VENTS DE VAGA INDEFINIDA

Amb el canvi a la Conselleria d'Educació s'obre un nou període polític, marcat per una creixent escalada de la tensió entre el govern i el sector educatiu. La nova consellera, Joana Maria Camps, a diferència de Bosch, que comptava amb una dilatada trajectòria en educació, prové del càrrec de directora general de Treball i compta amb experiència en el sector immobiliari. Com alguns entrevistats assenyalen, Joana Maria Camps era una consellera triada exclusivament per garantir l'aplicació del decret TIL (entrevista asinsp16, 22 d'abril, 2015).

Al cap de poc temps la tensió es traslladaria als consells escolars. La majoria dels centres decideixen acollir-se a l'article 20 per no aplicar el TIL de manera íntegra (Guerrero, 2015). Tot i això, a mitjans de maig el secretari autonòmic d'Educació, Guillem Estarellas, va dictar unes instruccions que instaven els directors a repartir les hores lectives de manera equilibrada entre les dues llengües oficials (entrevista asdir18, 23 d'abril, 2015) i a elaborar un projecte lingüístic de centre en cas que el consell escolar no n'hagués produït un (Guerrero, 2015). Des de l'associació de directors es va considerar que amb la primera instrucció s'estava «dictant una norma que intenta modificar una altra norma de rang superior, que és un decret» (entrevista asdir18, 23 d'abril, 2015). Per altra banda, la segona instrucció vulnerava la LOE (Llei orgànica d'educació), la qual estableix que els responsables de l'aprovació dels projectes lingüístics són els consells escolars. Arran d'això, Adesma i el sindicat STEI-i decideixen interposar un «recurs d'alçada contra les instruccions del secretari Estarellas» (Guerrero, 2015, p. 54). Al seu torn, a mitjans de juny els sindicats docents STEI-i,

CCOO i UGT també presentarien recursos contenciosos amb l'objectiu de paralitzar i/o ajornar l'aplicació del decret (Guerrero, 2015).

Al final del curs escolar, l'Assemblea de Docents promou que els activistes organitzin assemblees en els centres escolars, algunes de les quals es van assentar sobre dinàmiques establertes prèviament amb la Plataforma Crida. Així mateix, havia començat a circular la idea de la vaga indefinida (entrevista acasdoc03, 24 d'abril de 2015), que s'acordaria a l'Assemblea de Docents celebrada el dia 4 juny (Guerrero, 2015), tot i no comptar encara amb el suport dels sindicats (entrevista lidsindicat20, 24 d'abril, 2015). La proposta de vaga indefinida és fruit de l'acumulació de malestar i frustració entre els docents. D'una banda, hi havia molt malestar amb les severes retallades, l'empitjorament de les condicions laborals, les polítiques lingüístiques i la repressió del govern. D'altra banda, s'havia generat una certa frustració després de dos anys de mobilització social (amb manifestacions, concentracions, vagues d'un dia, etc.) que no havien aconseguit moure el govern de la seva posició. En aquest context, es percebia que les accions col·lectives dutes a terme fins el moment eren poc eficaces i que havia arribat el moment de fer alguna cosa més contundent. A molta gent li sortia de dins dir: «no, no! El que hem de fer és una aturada indefinida. Ja veurem quant temps aguantem, però hem d'anar a una aturada grossa!» (entrevista acasdoc01, 23 d'abril, 2015).

En el marc d'aquestes deliberacions, els activistes de l'Assemblea van començar a realitzar tasques d'investigació i a informar-se d'experiències d'altres vagues indefinides que els poguessin servir de referent. Es van formular preguntes, com ara: «Què feia el moviment obrer en els anys setanta i vuitanta? I els mestres? Com s'organitzaven? Com eren les seves vagues?» (entrevista acasdoc01, 23 d'abril, 2015). Entre les experiències que els van servir d'inspiració destaquen les del port de Barcelona durant la dècada dels setanta, les vagues dels professors interins de 1977, les vagues de professors de 1980 i, especialment, la vaga docent de 1988. Per altra banda, també van parlar amb líders sindicals veterans que havien participat en algunes d'aquestes experiències de lluita col·lectiva. En els seus relats van identificar dos elements que havien estat claus en mobilitzacions anteriors: el contacte i la proximitat amb la gent de base (entrevista acasdoc01, 23 d'abril, 2015).

En aquell moment, els líders sindicals no es mostraven favorables a la proposta de vaga. Alguns sindicalistes de l'STEI-i assenyalaven que el més convenient era convocar una vaga per dies sostinguda en el temps, ja que això els permetria administrar la resposta i al mateix temps evitaria que s'esgotessin les forces i que la mobilització es desinflés (entrevista lidsindicat04, 20 d'abril 2015; entrevista lidsindicat05, 20 d'abril, 2015). La tesi sostinguda era que amb una vaga indefinida la gent es cansaria i no es podria donar sortida al conflicte (entrevista lidsindicat05, 20 d'abril, 2015). Des d'altres sindicats, com CCOO, també es veia amb preocupació el desgast que podria suposar una acció tan contundent (entrevista lidsindicat19, 23 d'abril 2015). Per la seva banda, UGT havia fet consultes internes a través del correu electrònic i percebia que molta gent no volia fer vaga indefinida (entrevista lidsindicat20, 24 d'abril, 2015). En general, els sindicats creien que per dur a terme una vaga es necessitava fer més pedagogia entre la comunitat educativa, perquè la gent entengués i fos conscient del que implicava realment convocar-la. Anar a la vaga indefinida no podia ser fruit d'una decisió espontània ni precipitada (entrevista lidsindicat05, 20 d'abril, 2015). A més, els sindicats consideraven que no podien prendre una decisió d'aquesta envergadura durant els mesos de juliol i agost, quan no hi ha docents en els centres. Per totes aquestes raons, inicialment

no van donar suport a la vaga indefinida i van ajornar prendre la decisió en una assemblea d'afiliats a principis de setembre.

Els sindicats, tot i la seva llarga experiència en la gestió de processos de negociació i conflicte polític, no van tenir prou en compte el potencial simbòlic i emocional de la mobilització social del moment:

> L'abecé del sindicalisme diu que una vaga indefinida no és l'eina... o és l'última eina que tu pots utilitzar com a docent. Aleshores, el que volíem era no gastar els cartutxos i portar una estratègia molt sindical, molt purista sindicalment; però no estàvem donant resposta a la demanda «de cor», no? Hi havia gent que deia: deixeu-vos de *tonteries*, jo vull una vaga indefinida! (entrevista lidsindicat19, 23 de abril, 2015)

Els activistes sostenien que, en comptes d'esperar a tenir garanties suficients per poder afrontar la vaga, havien de treballar per crear les circumstàncies que possibilitessin que aquesta fos secundada. Per tal d'avaluar les garanties reals d'èxit de la vaga, els activistes de l'Assemblea van començar a realitzar enquestes en els centres educatius, mitjançant la xarxa de contactes que havien teixit. Al mes de juny, les enquestes mostraven que el 30% del professorat estava disposat a fer vaga indefinida, la qual cosa es considerava un pronòstic més que positiu. Per a l'Assemblea, la convocatòria de la vaga hauria de tenir efectes perfomatius i exercir de marc motivacional per a l'acció.

> La nostra postura va ser: «hem de dir que anem a la vaga indefinida i després treballar per ella». (entrevista acasdoc01, 23 d'abril, 2015)

Un cop presa la decisió d'anar a la vaga indefinida, calia resoldre alguns aspectes legals. Entre d'altres esculls, de cara a constituir el comitè de vaga era necessari aconseguir 4.000 signatures de docents en actiu, xifra que representava el 40% dels docents del sector públic (Guerrero, 2015). En l'àmbit legal, l'Assemblea de Docents va rebre suport de sindicats de l'esquerra independentista i de sindicats anarquistes, com la Coordinadora Obrera Sindical (COS) i la Confederació Nacional del Treball (CNT) (entrevista acasdoc01, 23 d'abril de 2015).

Un altre element clau va ser la creació d'una caixa de resistència, que va ser concebuda com un «component econòmic i de solidaritat» clau per fer viable la vaga indefinida (entrevista acasdoc03, 24 d'abril, 2015). L'Obra Cultural Balear va tenir un paper important en la creació de la caixa de resistència, ja que va cedir la seva infraestructura economicolegal als docents (entrevista replatcult09, 25 d'abril, 2015). Inicialment la caixa de resistència tenia un objectiu triple: sufragar les despeses de propaganda per a la mobilització social, sufragar les multes i generar un moviment de solidaritat. Finalment, gràcies a l'èxit de la iniciativa, també van poder sufragar part de les pèrdues econòmiques dels docents en vaga (entrevista acasdoc01, 23 d'abril, 2015).

Un cop presa la decisió d'anar a la vaga indefinida, l'Assemblea de Docents va acordar celebrar un acte multitudinari el dia 26 de juny al Teatre de Manacor, el qual va tenir un gran impacte mediàtic. L'acte de Manacor va aconseguir reunir prop de 300 persones, tot i no comptar amb el suport dels sindicats majoritaris. Després de la celebració de l'acte, l'Assemblea havia doblat els actes programats i els activistes van sol·licitar als sindicats que els cedissin la gestió del bloc i del correu

electrònic. En l'àmbit micropolític, la gestió d'aquest últim recurs resultà de gran importància, ja que va permetre establir una comunicació àgil i personalitzada amb els docents i va ampliar la capacitat de convocatòria de l'Assemblea (entrevista acasdoc01, 23 d'abril, 2015).

A mitjans de juliol les direccions comencen a rebre els informes negatius dels projectes lingüístics, juntament amb un informe elaborat per la inspecció d'Educació i unes instruccions dictades pel secretari autonòmic d'Educació, que concedeix cinc dies als centres per modificar els projectes lingüístics (entrevista asdir18, 23 d'abril, 2015; Guerrero, 2015). Les direccions convoquen els consells escolars i els claustres durant el mes de juliol, els quals rebutgen la proposta de modificació i així ho fan saber al govern (entrevista asdir18, 23 d'abril, 2015). La majoria de centres educatius (59%) i instituts (91%) es trobaven en aquesta situació (Guerrero, 2015). D'altra banda, alguns centres van decidir ni tan sols elaborar el projecte lingüístic com a forma de desobediència (entrevista platcrid13, 22 d'abril, 2015; Guerrero, 2015).

Durant aquest període les direccions estan sotmeses a una gran pressió, fins al punt que algunes decideixen dimitir (Guerrero, 2015). D'altra banda, a finals de mes s'obre un expedient disciplinari contra tres directors de l'illa de Menorca, amb unes sancions cautelars molt dures (entrevista asdir18, 23 d'abril, 2015). Segons Guerrero (2015), el motiu dels expedients va ser que, en comunicar a la Conselleria que els consells escolars es negaven a modificar i aprovar els projectes lingüístics, afegiren que les instruccions del secretari autonòmic traspassaven el que establia el mateix decret. Els expedients als directors augmenten el malestar entre la comunitat educativa i l'acceptació social de la vaga indefinida.

L'1 d'agost l'Assemblea de Docents demana formalment una reunió amb el Govern, i particularment amb la Conselleria, per a poder abordar les negociacions sobre la seva taula de reivindicacions, que inclou nou punts, als quals posteriorment s'incorporarà un desè punt que defensa la retirada dels expedients sancionadors, inclosos els dels directors expedientats de Maó (Guerrero, 2015; entrevista acasdoc03, 24 d'abril, 2015; veure quadre 2).

Quadre 2. Reivindicacions de l'Assemblea

1.	Suspensió de tots els expedients sancionadors que s'inicien amb clara intenció repressiva prèviament a la vaga i durant la vaga.
2.	Retirada del decret TIL.
3.	Retirada del projecte de decret de convivència i de la llei de símbols.
4.	Beques de transports i menjador efectives i convocades en el temps i la forma adequats. Dotació suficient i eficient perquè es pugui dur a terme un bon pla de reutilització de llibres.
5.	Recuperació de les plantilles, del professorat d'Atenció a la Diversitat i de les ràtios anteriors a les retallades.
6.	Substitucions immediates a les baixes.
7.	Baixes 100% remunerades.
8.	Contractació dels interins durant els mesos de juliol i agost.
9.	Recuperació dels complements perduts i reconeixement dels sexennis des de l'1 de juny de 2012 i compliment de l'acord salarial de 2008 per a l'escola concertada.
10.	Petició a la Conselleria d'Educació perquè insti el govern central a retirar la LOMQE.

Font: Assemblea de Docents (2016).

La definició de la taula de reivindicacions dels docents no és una qüestió intranscendent, ja que va suscitar un important debat intern. Alguns activistes van defensar delimitar les reivindicacions i centrar-se en pocs punts (de naturalesa social o lingüística) que fossin realistes. No obstant això, la majoria dels docents va optar per construir una taula àmplia i inclusiva, que discursivament els permetés canalitzar tot el malestar social latent no només entre la comunitat educativa sinó també entre un sector important de la societat balear (entrevista acasdoc02, 23 d'abril, 2015).

Segons alguns entrevistats, des de l'inici de la crisi econòmica els sectors populars estaven vivint un atac permanent arran de les polítiques d'austeritat. Tot i les múltiples expressions de malestar i de l'existència d'un gran nombre de protestes sectorials, cap moviment social havia sabut aglutinar les diferents lluites sectorials en contra de la política del govern. Amb l'elaboració d'un conjunt de reivindicacions àmplies, l'Assemblea de Docents tindria la possibilitat de convertir-se en una mena de catalitzador de diferents expressions de descontentament social i de defensa dels serveis públics en general, més enllà de l'educació (entrevista expuni10, 21 d'abril, 2015).

Entre finals d'agost i principis de setembre es tornen a celebrar actes i assemblees multitudinaris (Guerrero, 2015). Durant l'estiu els activistes de l'Assemblea de Docents havien continuat teixint xarxes, ampliant la base social i els seus contactes en diferents centres educatius de les Illes Balears. Això va ser clau per aconseguir recollir totes les signatures necessàries i reafirmar el suport a la vaga indefinida. Les assemblees simultànies que se celebren a Menorca i Eivissa també decideixen apostar per la vaga indefinida (Guerrero, 2015). Paral·lelament, els sindicats exploren vies de negociació amb la Conselleria amb l'objectiu de trobar solucions al conflicte. Malgrat això, la reunió del 2 de setembre acaba sense acord i els afiliats del sindicat STEI-i decideixen anar a la vaga indefinida (Guerrero, 2015).

La gota que fa vessar el got: el *decretazo* com a catalitzador de la protesta social

El mes de setembre començava amb una activitat política frenètica. Durant els primers dies de setembre es registren simultàniament dues convocatòries de vaga indefinida. El dia 3 de setembre els sindicats STEI-i i CCOO registren la primera convocatòria, que preveu iniciar-se el 13 de setembre. Malgrat compartir les reivindicacions, els altres sindicats del sector, UGT i ANPE, no es van sumar a la convocatòria de vaga indefinida (*Diario de Mallorca*, 2013/09/04). Dos dies més tard, l'Assemblea de Docents formalitzaria la seva convocatòria de vaga indefinida a partir del 16 de setembre (*Es Diari*, 2013/09/05). Finalment, arran d'una denúncia de l'Institut de Política Familiar de les Illes Balears, que qüestiona la legalitat dels terminis de convocatòria de la vaga, els sindicats decideixen ajornar tres dies el seu començament (*Última Hora*, 2013/09/05). A més, els sindicats van prendre la decisió estratègica d'ampliar la convocatòria d'aturada indefinida al sector privat-concertat, per augmentar la pressió sobre el govern (entrevista lidsindicat07, 22 d'abril, 2015). Alhora, es realitza una reunió de directors d'instituts de secundària per debatre la possibilitat d'una renúncia massiva, encara que finalment descarten aquesta opció i, en el seu lloc, decideixen pressionar el govern sol·licitant la dimissió de la consellera (Guerrero, 2015).

L'acció dels sindicats en el front juridicolegal va ser clau en la lluita contra les normatives promulgades pel govern i va resultar especialment eficaç en el cas del TIL. Els recursos contenciosos presentats

pels sindicats van tenir efecte i el TSJIB va decidir executar la suspensió cautelar del decret TIL, a causa dels errors formals trobats en el procés d'aprovació de les instruccions d'aplicació d'aquest. Així mateix, també va suspendre les instruccions elaborades per Estarellas. No obstant això, en lloc d'acovardir-se, al cap de poques hores el govern balear va respondre amb l'aprovació d'un nou decret llei que obligava els centres a aplicar el decret TIL, evitant el compliment de la suspensió cautelar ordenada pel TSJIB (Guerrero, 2015). Segons diversos entrevistats, l'aprovació d'aquest últim decret llei va actuar com un detonant encara més gran del malestar social acumulat des de l'inici de la legislatura, i va desencadenar una onada de solidaritat i suport social als docents (entrevista asdir18, 23 d'abril, 2015; entrevista lidsindicat07, 22 d'abril, 2015). També va sumar un bon nombre de docents que encara estaven indecisos davant l'aturada indefinida.

Quatre dies abans de la vaga, el dia 12 de setembre, s'esgoten totes les opcions per evitar la vaga docent i el diàleg social dut a terme a la Mesa Sectorial d'Educació es trenca definitivament. Poc després, les associacions de pares i mares d'alumnes manifesten el seu suport a la lluita dels docents. Comença el curs i es respira un ambient de vaga indefinida. Durant tres setmanes (del 16 de setembre al 7 d'octubre) les escoles paralitzen completament la seva activitat acadèmica i, al seu torn, experimenten una activitat política molt intensa, organitzant accions reivindicatives i realitzant assemblees diàriament.Al llarg d'aquestes setmanes se succeeixen diferents concentracions que reuneixen diversos milers de persones (Guerrero, 2015). La vaga va començar amb un 90% de seguiment a la primera jornada i va ser àmpliament secundada fins al final (entrevista lidsindicat07, 22 d'abril, 2015).

Per tal d'evitar que sorgís el problema del *free-rider*, que és molt comú en processos d'acció col·lectiva, els activistes van buscar estratègies per aconseguir l'adhesió d'aquells docents que es mostraven més dubitatius o menys motivats per participar en les accions plantejades.

> [Vàrem intentar] aconseguir l'adhesió del màxim nombre de gent, creant estratègies també als centres perquè potser aquells menys motivats, o que tu veies que ho feien per compromís, tinguessin la possibilitat de fer-ho sense haver de passar a l'altra banda, saps? Jugar amb els serveis mínims per a col·locar gent en un servei mínim, és a dir, intentar incloure de: «*val*, no passa res si no pots fer vaga tots els dies, però, a veure, quants dies en podries fer?» I els col·loquem. Saps? Intentar ser molt conciliadors en aquest sentit, perquè, clar, en el moment que ets una esquirol, has d'estar a l'altre costat i, clar, després... saps? (entrevista acasdoc02, 23 d'abril, 2015)

El suport de personalitats públiques i artistes de renom a la caixa de resistència va ser notable. Al voltant d'aquesta iniciativa es va generar un moviment de solidaritat "imparable" (entrevista asinsp15, 22 d'abril, 2015) que va traspassar les fronteres administratives autonòmiques, expandint-se ràpidament per la resta de territoris dels Països Catalans i de l'Estat espanyol (entrevista replatcult09, 25 d'abril, 2015).

> Al final va resultar que el tema de la caixa [de resistència] va ser molt potent i es van arribar a aconseguir 700.000 € que encara s'estan utilitzant per qüestions legals i mobilitzacions. [...] Al principi va costar que la gent veiés que era una cosa útil. Primer, 12.000 € i 40.000 € i

> 200.000 € i pam i pam. I tot això de la subhasta de les obres d'art que dius: que Barceló ens regala 4 obres, que na Maria del Mar Bonet tal, que el nét de Miró ens dóna un quadre. Dius, ostres, això ens superava. [...] La sort és que hi ha hagut gent per a tot. (entrevista acasdoc03, 24 d'abril, 2015)

En general, les aliances que es van teixir a diferents nivells van ser particularment importants per poder mantenir la vaga. El fet de rebre suport tant dels estudiants com de les associacions de mares i pares d'alumnes va ser clau. En política educativa és habitual que els interessos de les famílies i els docents no coincideixin davant de situacions de vaga. No obstant això, en el cas del conflicte educatiu a les Illes Balears, la manca de diàleg i les polítiques impositives desenvolupades pel govern van contribuir a que les famílies organitzessin una campanya de solidaritat amb els mestres, sota el nom d'«Aules Buides». Amb aquesta campanya es promovia no portar l'alumnat a l'escola per donar suport als mestres i perquè aquests poguessin mantenir la vaga indefinida (Guerrero, 2015; entrevista platfap14, 22 d'abril, 2015). A més, la protesta dels docents va aconseguir múltiples adhesions d'entitats de la societat civil: «col·legis professionals, associacions professionals, associacions culturals, departaments universitaris, associacions d'inspectors educatius, agricultors, escriptors i artistes» (Guerrero, 2015, p. 62).

Durant la vaga indefinida el Círculo Balear va ser una entitat molt activa tant en l'àmbit jurídic com comunicatiu, realitzant múltiples denúncies contra els centres educatius adscrits a la vaga. Així mateix, sorgeixen iniciatives contràries al moviment docent, com la plataforma «No vaig de vaga», promogudes per grups afins a les tesis del govern i dels seus aliats, com el mateix Círculo Balear o l'Institut de Política Familiar. No obstant això, la seva capacitat de mobilització és reduïda, tal com ho demostren les concentracions de suport al TIL, que només aglutinaven mig centenar de persones.

Internament el govern també experimenta tensions, sobretot amb els alcaldes del PP de les àrees rurals, que pertanyen al sector regionalista-conservador. En molts ajuntaments s'aproven mocions simbòliques que mostren el rebuig a la reforma educativa iniciada pel govern, i en molts casos aquestes són aprovades amb el suport i/o l'abstenció dels alcaldes i regidors del partit conservador. A més, alguns d'ells, a través dels mitjans de comunicació, emeten declaracions per pressionar el govern i forçar-lo a negociar, per trobar una solució dialogada amb les altres parts en conflicte. Tot i que inicialment la Conselleria d'Educació es mostra reticent a entaular negociacions amb els comitès de vaga, més enllà de les que es puguin establir en el marc de la Mesa Sectorial, el govern decideix negociar amb els comitès de vaga quatre dies abans de la manifestació que s'havia convocat per al 29 de setembre. Tanmateix, la proposta del govern no satisfà els comitès de vaga (Guerrero, 2015).

El clímax de la protesta arriba amb la multitudinària manifestació del 29-S que, sota el lema «Contra la imposició, defensem l'educació», va aplegar al voltant de 100.000 persones. Sense cap dubte, aquesta va ser una de les mobilitzacions més massives que han viscut les Illes Balears en les últimes dècades. Uns dies més tard, el 6 d'octubre, es reuneixen els docents en les diferents illes i decideixen aturar la vaga sense desconvocar-la. El mateix dia, les associacions de pares i mares d'alumnes i els docents adverteixen al govern que mantindran les protestes en contra seva.

7. ETAPA FINAL: ESCENIFICACIÓ DE LA PACIFICACIÓ DEL CONFLICTE I CANVI DE GOVERN

En el període posterior a l'aturada indefinida, els sindicats STEI-i i ADIDE segueixen apostant amb èxit per desenvolupar la lluita en el camp jurídic. Alhora, l'Assemblea de Docents promou la no-aprovació de les PGA, com havia fet la Plataforma Crida en els cursos anteriors. Aquestes accions van tenir força seguiment (en el cas de l'escola pública, prop del 70% dels centres educatius no van aprovar la PGA). Entre octubre i novembre es realitzen dues convocatòries de vaga per part dels sindicats i l'Assemblea de Docents, que s'uneixen a les accions desenvolupades a nivell estatal en contra de la LOMQE. També se succeeixen múltiples concentracions per protestar contra la implantació de la LOMQE i contra el TIL. D'altra banda, a finals de novembre la Plataforma Crida promou novament tancades en els centres (Guerrero, 2015).

En l'etapa final de la legislatura el govern buscarà mostrar un tarannà més dialogant, dissenyant una estratègia dirigida a trencar la unitat d'acció de l'oposició, negociant acords parcials d'acord amb els interessos particulars dels diferents agents. En algunes de les negociacions s'intenta excloure els comitès de vaga, encara que no fructifiquen en un acord. Altres negociacions, com les que es duen a terme amb la patronal dels centres concertats, tenen més èxit (Guerrero, 2015). No obstant això, les relacions entre govern i oposició seguiran sent tenses fins al final de la legislatura.

En l'inici del curs 2014-2015, el govern fa cessar la consellera Joana Maria Camps a causa de l'anul·lació del decret TIL per part del TSJIB. En aquest sentit, la lluita juridicolegal duta a terme pels sindicats docents (al costat d'altres actors) va tenir un impacte substantiu. El dictamen del tribunal és contundent i fa impossible l'aplicació del decret. Qui prendrà el relleu al capdavant de la Conselleria serà Núria Riera que fins al moment era la titular d'Administracions Públiques i exercia com a portaveu del govern (*La Vanguardia*, 2014/09/26). Amb ella, el partit conservador intentarà recuperar el diàleg amb la comunitat educativa. Però ja era massa tard.

La culminació del conflicte es produeix en les eleccions autonòmiques del 24 de maig de 2015. En aquesta contesa electoral, el govern conservador perd el govern i quinze diputats respecte als anteriors comicis, els quals va guanyar per majoria absoluta. Per contra, hi ha una irrupció de les forces d'esquerra com MÉS i PODEM, que conformaran una coalició governamental liderada pel PSIB (*El Mundo*, 2015/05/25). Amb el canvi de govern van arribar canvis substantius en les polítiques públiques en la línia de les demandes del moviment educatiu, com la derogació de la llei de símbols, la suspensió del TIL, l'increment de professorat, inspectors i recursos en educació, i la reducció del temps de substitució dels docents, així com el posicionament del govern en contra de la implantació de la LOMQE.

8. CONCLUSIONS

Durant la legislatura 2011-2015 el Partit Popular va liderar un ambiciós procés de reforma en el sistema educatiu de les Illes Balears que combinà l'aplicació de severes retallades amb la reforma del model lingüístic. Aquestes reformes van crear les condicions de possibilitat per a l'emergència i

cristal·lització d'un ampli moviment social, i varen instaurar un model de relacions entre el govern i els actors socials (sindicats, moviments socials, etc.) marcadament confrontatiu (vegeu Verger; Fontdevila i Zancajo, 2016).

A les Illes Balears, les polítiques d'austeritat sobre els serveis públics havien generat protestes socials sectorials que, si bé servien per expressar el malestar social, van tenir una escassa capacitat de mobilització i incidència en l'àmbit polític. En el cas de l'educació, el malestar provocat per les retallades va originar la creació d'una plataforma de la comunitat educativa, la Plataforma Crida. Aquesta plataforma va permetre traslladar el debat polític als centres —implicant famílies, alumnes, directius i docents— i socialitzar formes alternatives de participació i presa de decisions (mitjançant per exemple l'organització assembleària). A més, també va tenir un paper important en l'adopció de repertoris d'acció col·lectiva innovadors i en la producció de símbols que van afavorir la mobilització. D'altra banda, els sindicats van començar a convocar assemblees de treballadors unitàries per fer front a les polítiques d'austeritat. Tots dos espais de protesta van ser decisius per a la creació del que seria l'Assemblea de Docents.

Un cop constituïda, l'Assemblea de Docents va tenir la capacitat de crear uns marcs discursius ressonants i d'alinear els seus propis marcs de significat amb els de la població a la qual pretenia mobilitzar. L'establiment de ponts entre diferents marcs d'interpretació va aconseguir unir les lluites contra el TIL, la LOMQE i la defensa dels serveis públics i del català en una mobilització social unitària i sense precedents en el context contemporani de les Illes Balears.

L'educació és un tema prominent per a la població. Es tracta d'un tema amb el qual d'una manera o altra tots els sectors socials es poden sentir interpel·lats. En el context del conflicte, tant els mestres com els seus discursos dotaven l'Assemblea de Docents d'una imatge pública sòlida que donava «fidelitat narrativa» al seu relat (Benford i Snow, 2000). D'altra banda, els membres de l'assemblea van treballar minuciosament l'aspecte comunicatiu —abans, durant i després de la vaga indefinida— ja que eren conscients que la seva existència com a moviment social depenia de la seva presència en els mitjans de comunicació de masses. Al seu torn, entenien que aquesta presència era vital per mantenir el conflicte viu i mobilitzar la societat civil.

El conflicte social va tenir el seu punt àlgid amb la convocatòria de la vaga indefinida que fou seguida per una mobilització social massiva. El moviment social va tenir la capacitat d'introduir les seves demandes en el centre del debat polític i en l'agenda de tots els partits de l'oposició, així com de generar nous subjectes polítics i interlocutors en el camp educatiu. També va contribuir al desgast del govern del Partit Popular balear, que va perdre les últimes eleccions autonòmiques; a posteriori, les seves demandes foren tingudes en compte pel nou govern (derogació de la llei de convivència i la llei de símbols, suspensió del projecte de trilingüisme, fi de les retallades i augment de recursos i dotació de personal docent).

L'èxit de la mobilització s'explica per la confluència d'un ampli conjunt de factors. El moviment social va saber combinar repertoris d'acció col·lectiva tradicionals amb altres repertoris més disruptius i innovadors. Malgrat els riscos que comportava, l'aposta per la vaga indefinida, no únicament com a acte de protesta, sinó també com a catalitzador de la mobilització social, va resultar clau.

La capacitat de producció simbòlica, una imatge pública sòlida i la credibilitat dels seus discursos va permetre que les reivindicacions del col·lectiu docent tinguessin un ampli suport social. El fet que el govern optés per aplicar les reformes per la força, sense consens ni negociació amb els sindicats i l'Assemblea de Docents, va contribuir a legitimar socialment la protesta i, fins i tot, a mobilitzar grups socials tradicionalment més apàtics. La desobediència per part del govern a les sentències judicials en contra de la reforma van generar malestar social i legitimar encara més la mobilització. Respecte a això últim, les accions en el camp judicial impulsades pels sindicats contra el decret TIL i les lleis de símbols i de convivència van ser fonamentals per entendre l'impacte substantiu de la protesta.

Per acabar, voldríem posar en relleu que el moviment social analitzat en aquest capítol no només tenia objectius de caràcter educatiu, sinó que pretenia també qüestionar maneres de fer polítiques i reformes de caire autoritari i sense consultar les parts afectades. A la vegada, va plantejar —des del propi exemple— la necessitat d'adoptar models de presa de decisions més democràtics i deliberatius en l'àmbit governamental i més enllà.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Benford, R. D. i D. A. Snow (2000). Framing processes and social movements. *Annual Review of Sociology*, 26, 611-39.

Bibiloni, G. (2015). La política lingüística del Gobierno Bauzá. *Viento Sur*, p. 1-7. <https://www.vientosur.info/spip.php?article9755> [Consulta 7 de setembre de 2016].

Guerrero, M. (2015). *Els tentacles de les tenebres: un govern contra l'escola*. Palma: Lleonard Muntaner.

Melià, J. (2014). La movilización social por la lengua y la educación en las baleares. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (3), 644-657.

Parcerisa, L. (2014). La PAH: Un moviment social contrahegemònic? *OXÍMORA Revista Internacional de Ética y Política*, (4), 23-40.

Verger, A., Fontdevila, C. i Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press.

Webgrafia

Ara Balears (26/07/2013). El Govern prohibirà els llaços amb les quatre barres però no amb la bandera española. <http://www.arabalears.cat/balears/llacos-quatre-barres-prohibits-multes_0_962903906.html> [Consulta 7 de setembre de 2016].

Diario de Mallorca (04/09/2013) STEI y CCOO convocan huelga en educación sin apoyo de UGT y ANPE. <http://www.diariodemallorca.es/mallorca/2013/09/03/stei-ccoo-registrarn-convocatoria-huelga/872124.html> [Consulta 7 de setembre de 2016].

El Mundo (25/05/2015) Debacle del PP en las Islas. <http://www.elmundo.es/baleares/2015/05/24/5561c3c622601d410c8b457b.html> [Consulta 7 de setembre de 2016].

Es Diari (05/09/2013) Enregistrada la convocatoria de vaga indefinida. <http://www.esdiari.com/enregistrada-la-convocatoria-de-vaga-indefinida/> [Consulta 7 de setembre de 2016].

Plataforma Prou (20/02/2014) Carrossa verda de l'Embut a la rua de Palma. <http://plataformaprou.blogspot.com.es/2014/02/carrossa-verda-de-lembut-la-rua-de-palma.html> [Consulta 7 de setembre de 2016].

Stei-i (13/12/2012) 13-D. Abraça i enllaça el teu centre. 80% de seguiment. Petició de mesa sectorial amb el Conseller. <http://www.stei.cat/publica/index.php/general/3630-13d-abraa-i-enllaa-el-teu-centre-80-de-seguiment-petici-de-mesa-sectorial-amb-el-conseller.html> [Consulta 7 de setembre de 2016].

Stei-i (09/03/2013) Enllaçats per la llengua 9 de març. <http://stei.cat/transversals/index.php/normalitzacio-linguistica/3733-enllaats-per-la-llengua-9-de-mar> [Consulta 7 de setembre de 2016].

La Vanguardia (26/09/2014) Cesa la consellera de Educación balear, Joana María Camps. <http://www.lavanguardia.com/politica/20140926/54415438881/cesa-consellera-educacion-balear-joana-maria-camps.html> [Consulta 7 de setembre de 2016].

Última Hora (05/09/2013) La huelga indefinida de profesores comenzará el 16 de septiembre. <http://ultimahora.es/noticias/local/2013/09/05/107660/stei-aplaza-huelga-dia-16.html> [Consulta 7 de setembre de 2016].

Assetjament psicològic laboral (mobbing) a l'escola pública de les Illes Balears

David Sánchez

RESUM

Presentam una investigació sobre l'assetjament psicològic laboral (mobbing) en el context educatiu de l'escola pública a les Illes Balears. A partir de la definició, estudiarem les conseqüències que podrien derivar d'aquesta greu problemàtica psicosocial, per després analitzar la incidència que té en l'Administració pública i privada i determinar la normativa internacional, europea i nacional que vincula els drets i deures de tot treballador amb els plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut, amb la finalitat de prevenir-ne les possibles conseqüències o minimitzar-les. A partir d'aquí, determinarem els protocols d'actuació davant l'assetjament laboral en l'Administració pública de les Illes Balears. Exposarem el greu cas d'assetjament psicològic laboral que pateixen els professors de Religió a l'escola pública a les Illes i la manera com són vulnerats d'una manera continuada els seus drets en la dignitat laboral i personal.

RESUMEN

Presentamos una investigación sobre el acoso psicológico laboral (mobbing) en el contexto educativo de la escuela pública en las Illes Balears. A partir de su definición, estudiaremos las consecuencias que se podrían derivar de esta grave problemática psicosocial, para después analizar su incidencia en la administración pública y privada y determinar la normativa internacional, europea y nacional que vincula los derechos y deberes de todo trabajador con los planes de prevención de riesgos laborales, seguridad y salud, con el fin de prevenir o minimizar sus posibles consecuencias. A partir de aquí, determinaremos los protocolos de actuación frente al acoso laboral en la administración pública de las Illes Balears y expondremos el grave caso de mobbing que sufren los profesores de Religión en la escuela pública en las Illes y como se vulneran continuadamente sus derechos en la dignidad laboral y personal.

1. INTRODUCCIÓ

Ara que està tan de moda parlar de la qualitat educativa i que tot el món se'n fa ressò en publicacions recents (Morales, 2015; Brito, 2014; Barrero, 2014; Camacho, 2014; Zelaya, 2013) —inclosa la nova llei d'educació LOMQE (Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa), la qual incorpora aquest mot en el títol—, és hora d'aprofundir en uns dels temes que estan més ocults en l'àmbit educatiu de les Illes, més i tot que altres problemàtiques psicosocials —com podria ser l'estrès crònic laboral o *burnout*—, que han estat tractades en investigacions recents, com les de Sánchez (2014), Manasero, Vázquez, Ferrer, Fornés i Fernández (2003), o Tortella-Feliu (2001). Parlam de l'assetjament psicològic laboral a l'escola pública de les Illes Balears.

La primera impressió a l'hora d'abordar aquesta problemàtica psicosocial a l'escola pública de les Illes Balears és de sorpresa, ja que ningú no en parla d'una manera directa i molt menys l'Administració autonòmica, malgrat les diverses guies que han estat publicades. Ara que tenim l'oportunitat de començar una nova etapa educativa a les Illes Balears, amb una perspectiva política que coneix en primera persona la importància de les problemàtiques psicosocials i la manera com afecten els treballadors, l'Administració no hauria d'oblidar-se'n, ja que hi ha casos d'assetjament laboral significatius que ha d'entendre per poder actuar i aconseguir eradicar-los. Les conseqüències

d'una actitud hostil a la dignitat moral i laboral de les persones pot provocar a molts treballadors un estat de malestar psicofísic i social significatiu, que s'agreuja quan és la pròpia Administració pública —que és la que ha de vetllar pel benestar dels seus treballadors— la que provoca aquest greu problema psicosocial.

D'aquí parteix la idea d'estudiar aquesta problemàtica i intentar veure la manera com s'han desenvolupat fins ara els plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut per afrontar les problemàtiques psicosocials i, més concretament, l'assetjament psicològic laboral. Des del 2002, l'Agència Europea per a la Seguretat i Salut en el Treball manifesta que cal dissenyar bons plans de prevenció de riscos laborals per reduir les noves problemàtiques que afecten de cada vegada més els treballadors europeus. Aquest organisme revela que a la Unió Europea hi ha 41 milions de treballadors que pateixen qualque tipus de problemàtica psicosocial i que entre un 50% o 60% de les baixes laborals estan relacionades amb aquesta causa (Agència Europea per a la Seguretat i Salut en el Treball, 2002). Pel que fa a l'Estat espanyol, el nombre de treballadors afectats per assetjament psicològic laboral seria de devers 300.000 (Munduate i Sebastián, 2006), xifra molt significativa, si pensam que és una problemàtica difícil d'investigar perquè és estructuralment complexa i, a més, encara no hi ha una única accepció terminològica consensuada.

2. DEFINICIÓ D'ASSETJAMENT PSICOLÒGIC LABORAL

Malgrat que el terme «assetjament psicològic laboral» ja va ser emprat a principi del segle XX per autors diversos (Salinas, 2008), aquest mot es consolida per referir-se a l'assetjament laboral amb Brodsky (1976). L'autor, en la seva obra *El treballador assetjat*, parla d'aquesta problemàtica i la descriu com un assetjament psicològic que pateixen els treballadors en el lloc de treball. Però va ser ja a la dècada dels anys noranta quan Leymann, el veritable precursor d'aquest concepte, va definir l'assetjament laboral com: «forma de violencia psicológica extrema que se puede producir en el ámbito de una organización [...], que se ejercen de forma sistemática, al menos una vez por semana y durante un tiempo prolongado —más de 6 meses—, sobre otra persona en el lugar de trabajo» (Fidalgo, Gallego, Ferrer, Nogareda, Pérez i García, 2009).

Pel que fa a l'Estat espanyol, un dels investigadors més importants sobre l'assetjament psicològic laboral ha estat Piñuel. L'autor defineix aquesta problemàtica com: «continuo maltrato verbal y modal que recibe un trabajador por parte de uno u otros, que se comportan cruelmente con él con vistas a lograr su aniquilación o destrucción psicológica y su salida de la organización a través de diferentes procedimientos» (Piñuel, 2001). Recentment i sota el nom d'assetjament moral podem trobar diferents investigacions que posen de manifest la importància d'aquest problema psicosocial relacionat amb l'àmbit laboral. Així, Vicente (2011) el defineix com: «comportamientos hostiles reiterados que se suceden a lo largo de un período más o menos largo de tiempo, dependiendo de las circunstancias concretas del caso, y, en particular, de la intensidad de la conducta, y cuyo efecto es la lesión de la integridad moral de la persona y de la degradación de su ambiente de trabajo y, en su caso, de otras condiciones de trabajo» (Vicente, 2011). El mateix any, Gasco (2011) manifesta que és un: «acoso psicológico sobre los

trabajadores en unas determinadas situaciones con posibles efectos físicos y/o psíquicos y que, en todo caso afecta al status personal y laboral del trabajador». Per part seva, Gimeno (2005), des d'un punt de vista més jurídic, parla de: «presión laboral tendenciosa, presión laboral tendente a la autoeliminación de un trabajador mediante su denigración», i, des d'una perspectiva social, Salinas (2008) el defineix com: «fenómeno social que se produce en el lugar de trabajo, consistente en un ataque sistemático de una persona a otra, a su dignidad e integridad física y/o moral y con un objetivo, la autoeliminación».

Pel que fa a les Illes Balears, hem d'esperar quasibé trenta anys des de Brodsky perquè Sureda i Mancho (2007) defineixin l'assetjament psicològic laboral com: «toda situación en que la persona o grupo de personas ejercen una violencia psicológica extrema mediante conductas y comportamientos de forma sistemática y durante un tiempo prolongado, sobre otra persona o personas en el lugar de trabajo». Aquests dos autors, que varen desenvolupar la guia pràctica contra l'assetjament psicològic laboral a les Illes Balears, manifesten que perquè hagi assetjament laboral s'han de donar una sèrie de característiques, com, per exemple, que hi hagi diferents conductes d'assetjament —és a dir, una acció puntual no comporta assetjament— i que aquest ocorri durant un llarg període de temps.

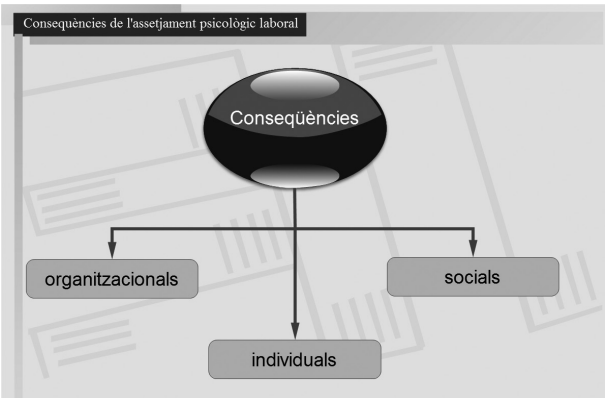
En definitiva, podríem definir l'assetjament psicològic laboral com una manifestació de violència psicològica que es produeix en el lloc de treball, però que no té res a veure amb l'organització de la feina, i que és determinada per comportaments i actituds hostils d'una persona o organització jeràrquicament superior envers una altra d'inferior, d'una manera sistemàtica, directament o indirectament, i prolongada en el temps, amb l'objectiu de degradar-li la dignitat personal o moral i, finalment, eliminar-lo.

3. CONSEQÜÈNCIES DE L'ASSETJAMENT PSICOLÒGIC LABORAL

No és el motiu d'aquesta investigació desenvolupar un estudi exhaustiu de les conseqüències que tenen certes problemàtiques psicosocials com l'assetjament psicològic, ja que aquest tema ha estat analitzat en profunditat els darrers anys. El que intentarem serà determinar els àmbits en què actua, sabent, però, que un entorn de treball saludable i que tengui en compte els plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut, és la millor garantia per millorar el rendiment laboral, la salut dels treballadors i la motivació i implicació organitzacional (Sánchez, 2014, 2015).

D'aquesta manera, analitzant les publicacions més recents sobre l'assetjament psicològic laboral, a l'Estat espanyol trobam una multitud d'investigadors, com, per exemple, Salinas (2008), el qual manifesta que: «Los individuos que se ven sometidos a este fenómeno del acoso, van a sufrir en su salud, necesariamente, consecuencias a corto y a largo plazo». Més concret és Gasco (2011), que afirma que l'assetjament psicològic laboral: «De entrada afectará a su posición en el puesto de trabajo y sus relaciones en el ámbito laboral. Además puede afectar a su salud psíquica y física e incidiendo eventualmente en sus relaciones familiares y personales extralaborales».

Figura 1. Conseqüències de l'assetjament psicològic laboral



Més llunyanes en el temps, però igual d'importants per a la nostra investigació, són les aportacions de Maslach i Jackson (1982), que afirmen que quan les condicions de maltractament són insostenibles poden desenvolupar una sèrie de conseqüències molt semblants a la simptomatologia de l'estrès crònic laboral (*burnout*). De fet, altres investigadors com Einarsen, Matthiesen i Skogstad (1998) o Topa, Morales i Gallastegui (2006) reafirmen aquesta relació. Per tant, podem preveure les conseqüències significatives que podria tenir l'assetjament psicològic laboral:

- **De tipus organitzatiu.** L'Agència Europea per a la Seguretat i Salut al Treball (2005), manifesta que: «Los riesgos psicosociales y el estrés laboral se encuentran entre los problemas que más dificultades plantean en el ámbito de la seguridad y la salud en el trabajo. Afectan de manera notable a la salud de las personas, de las organizaciones y de las economías nacionales». Això a banda, posa de manifest que quasi un de cada quatre treballadors europeus (22%) pateix alguna problemàtica psicosocial en el lloc de treball i l'organització i la gestió del treball és el factor clau de prevenció. També hem de tenir en consideració les afirmacions de Levi (1999), segons el qual a la UE hi ha quaranta milions de treballadors que pateixen qualque tipus de problemàtica psicosocial, per tant, té un impacte social i econòmic significatiu. A Espanya, Piñuel (2002) manifesta que un 16% de la població activa pateix assetjament psicològic laboral i, dos anys més tard, revela que ja en són un 22% dels funcionaris (Piñuel, 2004). Més recentment, a les Illes Balears, Sánchez (2014) arriba a la conclusió que un 33% de docents pateixen problemàtiques psicosocials.

- **De tipus individual.** Segons Fidalgo (2007), poden aparèixer diferents tipus de símptomes quan hi ha aquestes problemàtiques psicosocials.

- Símptomes psicosomàtics: cansament, malestar general, fatiga crònica, mal de cap, problemes de son, desordres gastrointestinals, pèrdua de pes, molèsties musculars, hipertensió i crisis d'asma.

- Símptomes conductuals: conducta despersonalitzada, absentisme laboral, abús de barbitúrics, canvis bruscos d'humor, incapacitat per viure d'una manera relaxada, incapacitat per concentrar-se i augment de conductes agressives, entre d'altres.

- Símptomes emocionals: esgotament emocional, distanciament afectiu, ansietat, sentiments de culpabilitat, impaciència i irritabilitat, sentiment de solitud, impotència, desorientació, avorriment, baixa realització personal i depressió.

- Símptomes actitudinals: desconfiança, apatia, cinisme i ironia envers els altres, hostilitat, suspicàcia i poca verbalització en les interaccions.

- **De tipus social.** Segons Salinas (2008), poden aparèixer actituds negatives envers la vida, amb la conseqüent disminució de la seva qualitat per problemes de parella, familiars, laborals i socials.

4. DRETS I DEURES DELS TREBALLADORS

Una vegada que vàrem haver assimilat el concepte d'assetjament psicològic laboral i les repercussions que pot tenir, ja siguin organitzatives, individuals o socials, la passa següent va ser determinar si els drets i deures dels treballadors estaven recollits en qualque normativa vinculant. D'aquesta manera, revisàrem la Constitució espanyola (1978), les cartes europees sobre els drets socials i laborals, i l'Estatut dels treballadors (BOE, 2015b), per veure si feien referència directament o indirectament a l'assetjament psicològic laboral o a qualsevol característica que incidís en aquesta problemàtica, com, per exemple, la dignitat personal o moral.

4.1. Constitució espanyola i assetjament psicològic laboral

Quan revisam la Carta Magna (1978), a l'article 10 trobam les afirmacions següents: «Article 10 1. La dignitat de la persona, els drets inviolables que li són inherents, el lliure desenvolupament de la personalitat, el respecte a la llei i als drets dels altres són fonament de l'ordre polític i de la pau social. 2. Les normes relatives als drets fonamentals i a les llibertats que la Constitució reconeix s'interpretaran de conformitat amb la Declaració Universal de Drets Humans i els tractats i els acords internacionals sobre aquestes matèries ratificats per Espanya». D'aquesta manera, podem destacar que el dret a la dignitat de la persona és un dret fonamental i inviolable. Malgrat aquesta afirmació, un dels efectes de l'assetjament psicològic laboral és la degradació de la dignitat personal o moral del treballador, per tant, queda clar que és un atac directe a un dret fonamental.

Pel que fa als drets fonamentals i llibertats, l'article 15 explicita que: «Tothom té dret a la vida i a la integritat física i moral, sense que, en cap cas, ningú no pugui ser sotmès a tortura ni a penes o tractes inhumans o degradants». La importància d'aquest article és que tracta del dret que tenen tots els ciutadans espanyols a la integritat moral i a no ser tractats d'una manera degradant, dos dels aspectes essencials que coincideixen en l'assetjament psicològic laboral.

Des d'un punt de vista que relaciona el dret al desenvolupament personal i el món educatiu, trobam l'article 27.2, que recull que: «L'educació tindrà com a objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals», és a dir, l'educació tindrà especial preocupació pels drets fonamentals. A més, l'article 27.3 manifesta: «Els poders públics garanteixen el dret que assisteix els pares perquè

els fills rebin la formació religiosa i moral en consonància amb les seves conviccions», és a dir, els pares tenen el dret que els fills rebin formació religiosa i moral.

En definitiva, la Constitució espanyola reconeix el dret a la dignitat moral de la persona com a dret fonamental. Ningú no podrà ser tractat de manera inhumana o degradant. L'educació treballarà els drets fonamentals i, a més, els pares tenen el dret que els fills rebin formació religiosa i moral per mitjà dels poders públics.

4.2. Les tres cartes de la Comissió Europea sobre els drets dels treballadors

Amb referència al tema que ens ocupa, la Unió Europea ha desenvolupat tres normatives, anomenades cartes, que vinculen els treballadors europeus en forma de drets i deures. D'aquesta manera, la passa següent va ser determinar en quina mesura aquestes cartes tracten l'assetjament psicològic laboral o les problemàtiques associades.

- **Carta Social Europea (BOE, 1980).** Aquesta carta, desenvolupada pel Consell d'Europa el 1961, va ser ratificada per l'Estat espanyol el 1980. Aquest document és la primera passa envers una normativa comunitària sobre els drets bàsics de tot treballador europeu. D'aquesta manera, en el redactat trobam que: «Tots els treballadors tenen dret a la seguretat i a la higiene en el lloc de treball», és a dir, marca la línia dels plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut que posteriorment han estat desenvolupats a la Unió Europea.

- **Carta comunitària dels drets socials dels treballadors (Comissió de les Comunitats Europees, 1990).** Pel que fa a les problemàtiques objecte d'estudi, aquesta carta, desenvolupada el 1989, manifesta que: «Tots els treballadors han de tenir, en el seu lloc de treball, condicions satisfactòries de protecció de la pròpia salut i seguretat. Cal adoptar les mesures adequades per proseguir l'armonització en el procés de les condicions existents en aquest camp. Aquestes mesures hauran de tenir en compte, concretament, la necessitat de formació, informació, consulta i participació equilibrada dels treballadors pel que fa als riscos als quals estiguin exposats i a les mesures que siguin adoptades per eliminar-los o reduir-los». D'aquest fragment en podem extreure la importància que tots els treballadors gaudeixin d'unes condicions laborals que no siguin nocives per a la seva salut i que els plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut són les eines per detectar aquestes problemàtiques i minimitzar-les.

- **Carta Comunitària dels Drets Socials Fonamentals de la Unió Europea (Diari Oficial de les Comunitats Europees, 2000).** Respecte del tema que ens ocupa, aquesta carta és la que més vincula els drets laborals a la protecció contra l'assetjament psicològic laboral com a dret social fonamental. A l'article 1 ja recull que: «La dignitat humana és inviolable. Serà respectada i protegida». L'article 21.1 explicita, quant a la no discriminació: «Està prohibida tota discriminació, i en particular l'exercida per raó de sexe, raça, color, orígens ètnics o socials, característiques genètiques, llengua, religió o conviccions, opinions polítiques o de qualsevol altre tipus, pertinença a una minoria nacional, patrimoni, naixement, discapacitat, edat o orientació sexual». Sobre l'educació, l'article 14 regula que: «1. Tota persona té dret a l'educació i a l'accés a la formació professional i permanent. 2. Aquest dret inclou la facultat de seguir gratuïtament

l'ensenyament obligatori. 3. Es respecten, d'acord amb les lleis nacionals que en regulin l'exercici, la llibertat de creació de centres docents dins del respecte dels principis democràtics, com també el dret dels pares a garantir l'educació i l'ensenyament dels seus fills de conforme a les seves conviccions religioses, filosòfiques i pedagògiques». Per tant, recull el dret a la dignitat de la persona i prohibeix la discriminació, sobretot per raons de sexe, raça, llengua, religió, a més de tornar a afirmar que els pares tenen el dret que els fills siguin educats inculcant-los les seves conviccions religioses...

En definitiva, aquestes tres cartes (sobretot, la darrera i més moderna, pel que fa a dret social fonamental) manifesten la importància del dret que tenen tots els treballadors a no ser discriminats, que la seva dignitat sigui respectada, mitjançant els plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut, com a eina per detectar qualsevol tipus de problemàtica psicosocial que puguin patir els treballadors i minimitzar-la. D'aquesta manera, constatam la importància d'aquestes tres cartes per les conseqüències que se'n deriven quan afirmen que la dignitat humana és un dret fonamental de qualsevol treballador, és a dir, inherent a tota persona, la qual ha de ser respectada i protegida.

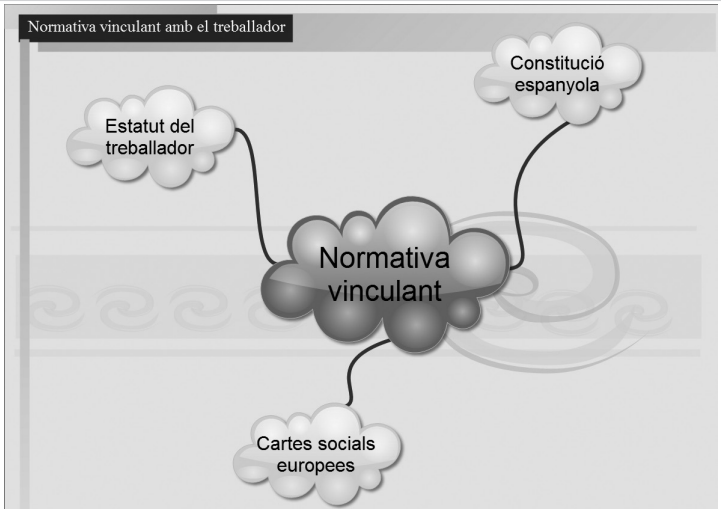
4.3. L'Estatut dels treballadors i les problemàtiques psicosocials com l'assetjament psicològic laboral

És necessari aprofundir en la normativa que vincula els treballadors i determinar si fa referència directa o indirecta a l'assetjament psicològic laboral. Per tant, la passa següent va ser analitzar l'Estatut del Treballador (BOE, 2015b).

Així, la primera consideració sobre la problemàtica psicosocial que ens ocupa la trobam a l'article 4 d'aquesta normativa, que tracta de drets laborals i manifesta que els treballadors tenen dret: «c) A no ser discriminats directament o indirectament per a l'ocupació, o una vegada ocupats, per raons de sexe, estat civil, edat dins els límits que marca aquesta llei, origen racial o ètnic, condició social, religió o conviccions, idees polítiques, orientació sexual, afiliació a un sindicat o no, com també per motius de llengua dins l'Estat espanyol. Tampoc no poden ser discriminats per raons de disminucions físiques, psíquiques i sensorials, sempre que es trobin en condicions d'aptitud per desenvolupar el treball o l'ocupació de què es tracti». A l'apartat d) d'aquest mateix article, consta que el treballador té dret: «A la integritat física i a una política adequada de seguretat i higiene». Per a la nostra investigació, és important que el text determina que són necessaris els plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut per diagnosticar problemàtiques psicosocials com l'assetjament psicològic laboral i minimitzar-les. Per acabar, destacam la rellevància de l'apartat e), que tracta del dret: «Al respecte a la seva intimitat i a la consideració a la seva dignitat, inclosa la protecció davant ofenses verbals i físiques de naturalesa sexual i davant l'assetjament per raons d'origen racial o ètnic, religió o conviccions, discapacitat, edat o orientació sexual».

Per tant, versa sobre el dret a no ser discriminat, a la integritat física, a la dignitat i ser protegit davant l'assetjament per raons religioses o conviccions pròpies mitjançant uns bons plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut que minimitzin les problemàtiques, en el nostre cas, psicosocials, que puguin incidir en els treballadors amb la finalitat de crear treballadors amb salut.

Figura 2. Normativa vinculant amb els treballadors



5. LA INCIDÈNCIA DE L'ASSETJAMENT PSICOLÒGIC LABORAL EN L'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA I PRIVADA

La Constitució espanyola, la Unió Europea i l'Estatut dels treballadors reconeixen el dret a la dignitat moral del treballador com a dret fonamental. Cap persona no podrà ser tractada de manera inhumana o degradant, i mitjançant l'educació s'inculcaran els drets fonamentals. Fins aquí, la normativa és clara i ben específica, però, què passa quan es vulneren aquests drets? I, pitjor i més alarmant, què passa quan és la pròpia Administració pública la que discrimina el treballador, la que fomenta l'assetjament psicològic laboral i la que no desenvolupa, aplicant la normativa, els plans de prevenció de riscos laborals, com a única eina que tenen els afectats per fer front a aquestes problemàtiques psicosocials, per detectar l'assetjament psicològic laboral i actuar per minimitzar-lo?

Segons el baròmetre Cisneros de 2001 (Olmedo i Gonzalez, 2006): «Uno de cada tres trabajadores en activo manifiesta haber sido víctima de maltrato psicológico a lo largo de su experiencia laboral y más del 16% afirma haber sido objeto de acoso laboral durante los últimos seis meses con una frecuencia semanal. El 70% de las víctimas sitúan la fuente de violencia en los jefes o supervisores (el 26% en los compañeros y el 3% en los subordinados)». Per part seva, Piñuel (2002) recordava que a Espanya, un 16% de la població activa patia assetjament psicològic laboral. En el mateix sentit, l'Agència Europea per a la Seguretat i la Salut al Treball (2010) ja argumentava que començaven a aparèixer una sèrie de problemes derivats d'un món social i econòmic en continu canvi, que exigia al treballador adaptacions constants, la qual cosa podia derivar en problemes psicosocials.

Per tant, constatam el nombre significatiu de treballadors que pateixen assetjament psicològic laboral a les empreses privades i, sabent el poc cas que ha fet fins ara l'Administració pública als plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut, sobre les problemàtiques psicosocials

—com denuncià CCOO el 2014—[1] no és estrany que aquest percentatge sigui àmpliament superat. D'aquesta manera, el 2004 Piñuel va estudiar els casos d'assetjament psicològic laboral a l'Administració pública i en va extreure que un 22% dels funcionaris patien aquesta problemàtica psicosocial (Piñuel, 2004). Pel que fa a les Illes Balears, més recentment, Sánchez (2014) va manifestar que els plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut no s'aplicaven correctament i això feia que un 33% dels docents que treballaven als instituts públics de les Illes Balears desenvolupassin també aquest tipus de problemàtiques.

En definitiva, l'assetjament psicològic laboral a l'Administració pública és una realitat que els nous responsables educatius han de conèixer amb l'objectiu d'eliminar-lo, ja que atempta contra els drets fonamentals de les persones —en aquest cas, dels treballadors— i la pau social. Ens haurí-em de demanar quin tipus de societat volem crear si deixam que l'Administració discrimini els seus treballadors. Així, hi ha investigadors importants, com Shuster (1996), que posen de manifest que: «el acoso institucional es una de las experiencias más devastadoras que puede sufrir un ser humano en situaciones sociales ordinarias». Per part seva, Peñasco (2005), analitzant les univer-sitats, argumenta que l'assetjament psicològic laboral es desenvolupa en: «organizaciones cuya productividad no es evaluada de forma externa (por ejemplo, una Universidad o Centro Público de Salud) y, en general las organizaciones públicas en las que las relaciones interpersonales con los compañeros y jefes pueden jugar un papel importante en la promoción de la carrera laboral».

6. PROTOCOL D'ACTUACIÓ DAVANT L'ASSETJAMENT LABORAL A L'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA

El problema de l'assetjament psicològic laboral és tan significatiu a l'Administració pública que, baldament no es vegi a primera vista, han estat editats nombrosos protocols d'actuació per intentar detectar-lo i minimitzar-lo. Així, han aparegut diferents protocols, com per exemple el de la Universitat de les Illes Balears o el del sindicat UGT. Des del punt de vista de la nostra investigació, però, n'hem de tenir en compte dos més: el primer, vinculant, i, el segon, merament orientatiu. Es basen, en primer lloc, en la importància de protegir els drets fonamentals dels treballadors a partir de la definició del concepte d'assetjament psicològic laboral, i, en segon lloc, mitjançant els plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut, desenvolupar un protocol d'actuació que detecti aquesta problemàtica psicosocial i la minimitzi:

- **Protocol d'actuació davant l'assetjament laboral de l'Administració general de l'Estat (BOE, 2011).** Aquest protocol comença amb les afirmacions següents: «La Constitución Española reconoce como derechos fundamentales de los españoles la dignidad de la persona, (artículo 10), así como la integridad física y moral sin que, en ningún caso, puedan ser sometidos a torturas ni a penas o tratos inhumanos o degradantes (artículo 15), y el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen (artículo 18); y encomienda al tiempo a los poderes públicos, en el artículo 40.2, el velar por la seguridad e higiene en el trabajo» i defineix

[1] Vegeu: http://www.ib.ccoo.es/comunes/recursos/15684/1759307-Denuncia_contra_la_Conselleria_presentada_a_registre_inspeccio_de_treball.pdf

l'assetjament psicològic laboral com: «la exposición a conductas de Violencia Psicológica intensa, dirigidas de forma reiterada y prolongada en el tiempo hacia una o más personas, por parte de otra/s que actúan frente a aquélla/s desde una posición de poder –no necesariamente jerárquica sino en términos psicológicos–, con el propósito o el efecto de crear un entorno hostil o humillante que perturbe la vida laboral de la víctima. Dicha violencia se da en el marco de una relación de trabajo, pero no responde a las necesidades de organización del mismo; suponiendo tanto un atentado a la dignidad de la persona, como un riesgo para su salud. En este contexto, para que una conducta pueda ser calificada de acoso psicológico o moral (*mobbing*), se requerirá que se cumplan todas las condiciones que se han subrayado en la definición».

- **Guia per a la implantació d'un protocol per a la prevenció de l'assetjament moral i sexual (Govern de les Illes Balears, 2010).** És una guia merament orientativa que argumenta la necessitat de protegir els drets fonamentals de les persones mitjançant els plans de prevenció de riscos laborals i salut. Així, manifesta que: «Conscients de la necessitat de protegir els drets fonamentals de la persona i especialment la seva dignitat en l'àmbit laboral, d'acord amb els principis continguts en la Declaració de principis en matèria d'assetjament aprovada amb data de 25 de maig de 2006, es reconeix la necessitat de prevenir i, si s'escau, eradicar tots aquells comportaments i factors organitzatius que posin de manifest conductes d'assetjament en l'àmbit laboral, de conformitat amb els principis inspiradors de la normativa europea (Directiva 2004/113/ce, de 13 de desembre de 2004, per la qual s'aplica el principi d'igualtat de tracte entre homes i dones a l'accés a béns i serveis i el seu subministrament) i nacional (Llei orgànica 10/1995, de 23 de novembre, del codi penal; Llei 31/1995, de 8 de novembre, de prevenció de riscos laborals; Reial decret legislatiu 1/1995, de 24 de març, pel qual s'aprova el text refós de la Llei de l'Estatut dels treballadors; Reial decret 33/1986, de 10 de gener, pel qual s'aprova el reglament de règim disciplinari dels funcionaris de l'Administració de l'Estat; Llei 62/2003, de 30 de desembre, de mesures fiscals, administratives i de l'ordre social…) en matèria de procediments de prevenció i solució de conflictes en aquests supòsits». Això a banda, defineix l'assetjament psicològic laboral com a assetjament moral: «s'entén per assetjament moral tota conducta, pràctica o comportament, realitzat de manera sistemàtica o recurrent en el si d'una relació de feina, que suposi de manera directa o indirecta un menyspreu o atemptat contra la dignitat del treballador, a qui s'intenta sotmetre emocionalment i psicològicament de manera violenta o hostil, i que persegueix anul·lar-ne la capacitat, promoció professional o la permanència en el lloc de treball, cosa que afecta negativament l'entorn laboral. Els factors que diferencien l'assetjament moral respecte d'altres situacions (conflictes, estrès, *burnout,* pressions laborals) és la recurrència i repetició de la conducta i la intencionalitat (voler fer mal a algú)».

7. L'ASSIGNATURA DE RELIGIÓ A L'ESCOLA PÚBLICA. UN CAS GREU D'ASSETJAMENT PSICOLÒGIC LABORAL

7.1. Introducció

L'assignatura de Religió a l'escola pública és una de les que genera més controvèrsia, malgrat la importància relativa que té actualment en el context de l'escola pública i, més concretament, a l'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO) i batxillerat. Encetar el tema religiós a l'escola pública

és començar un debat apassionat que a poc a poc deriva en posicionaments personals, i no poques vegades exacerbats, i que acaben, en el millor dels casos, en posicionaments ideològics i polítics. És aquí on podem descobrir el veritable fons del problema, que és, ni més ni menys, un problema polític o polititzat que la nostra societat no ha estat capaç de solucionar.

Hem de dir que fins ara no hi ha hagut vies de comunicació directes entre les parts en conflicte i ha estat impossible arribar a un acord sobre l'assignatura. Malgrat això, ara que tenim l'oportunitat de crear un nou model educatiu a les Illes Balears, l'objectiu final del qual ha de ser millorar la qualitat educativa dels nostres alumnes —no basant-se en posicionaments polítics, sinó pedagògics i socials—, es fa més necessari que mai aquesta entesa, la qual implica entendre d'una vegada el dret que tenen totes les famílies a poder optar voluntàriament a un ensenyament de la qüestió religiosa, la qual queda recollida ja a la Declaració dels Drets Humans, a la Carta de Drets Fonamentals Europeus i a la Constitució espanyola, entre d'altres: «La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 reconoce la libertad religiosa de personas y pueblos. Por su parte, la Constitución Española no sólo reconoce la libertad religiosa sino también garantiza "el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones" en el artículo 27.3. Un derecho que también forma parte de tratados internacionales reconocidos por España como el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales en su artículo 13.3 y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, artículo 14.3, entre otros» (BOE, 2015a).

I és que, ho vulguem o no, la qüestió religiosa ha estat present durant tota la nostra història. El cristianisme, l'islamisme o judaisme són part de les grans religions que han passat per les illes Balears i encara avui regeixen molts dels àmbits de la nostra vida quotidiana. Fins i tot, la nostra història cultural i lingüística no seria la mateixa sense aportacions tan significatives com les desenvolupades per persones amb forts vincles religiosos, com, per exemple, el nostre il·lustre Jafudà Cresques, els importantíssims Anselm Turmeda o Ramon Llull, o l'imprescindible mossèn Antoni Maria Alcover i Sureda, entre d'altres. Per tant, voler silenciar aquests vincles a l'escola pública és voler negar aquesta relació tan important per a la nostra societat.

7.2. El context històric actual. La religió a l'escola pública, un problema polític

Les darreres dècades, el model educatiu espanyol no ha passat per gaire bons moments. Criticat constantment pels mals resultats que ha obtingut (PISA, 2013), l'han anat modificant sense consens social ni polític, la qual cosa ha tengut com a conseqüència que en pocs anys hagin sorgit cinc lleis educatives diferents. Les Illes Balears tampoc no s'han escapat d'aquesta deriva educativa i el malestar del sector educatiu ha anat augmentant els darrers anys, cada vegada que l'Administració ha intentat imposar, per qüestions polítiques i no pedagògiques, projectes educatius com el TIL i actualment la LOMQE, en la part en què té competències (Sánchez, 2014).

Aquesta inestabilitat educativa tampoc no ha estat beneficiosa per tractar el problema del fet religiós a l'escola pública i ha provocat que l'assignatura de Religió hagi desaparegut quasi completament de batxillerat i hagi perdut moltes de les hores lectives que tenia a l'ESO. A més, també té un futur

molt decebedor a primària, ja que la hi volen deixar com a assignatura residual amb solament una hora de docència setmanal[2] i la volen suprimir com a opció als PMAR.[3]

Aquest qüestionament constant de l'assignatura de Religió i l'esforç continuat perquè perdi pes fins que desaparegui únicament succeeix a l'escola pública, la qual argumenta que hi ha una desafecció total de la societat envers la religió i que és per aquest motiu que els alumnes no se'n matriculen. Aquest argument és totalment incert, ja que quan l'assignatura té un tractament de normalitat es recupera,[4] com ha passat el curs 2015-2016 a l'ESO i al batxillerat. En contraposició a l'escola pública, trobam la concertada i la privada, les quals tenen la Relició obligatòria amb tota normalitat. En el context europeu, hem de dir que aquest problema solament succeeix a Espanya, ja que a la majoria de països, excepte a França, s'imparteix l'assignatura (Víboras, 2014) amb absoluta normalitat. Per aquesta causa, hauríem de plantejar-nos perquè apareix aquest clima de confrontació a l'escola pública i, ja que no hi ha ni un sol argument pedagògic sòlid i contrastat que demostri que l'assignatura de Religió perjudica formativament els alumnes que la volen cursar, hauríem de plantejar-nos si el problema real és més polític que no pedagògic. Això a banda, aquests darrers anys hi ha hagut un atac continu a l'assignatura de Religió que ningú no comenta; ha estat atacada des de molts sectors socials, polítics i des de la pròpia Administració pública amb l'objectiu de degradar-la i, finalment, fer-la desaparèixer.

7.3. El fet religiós com a dret dels pares, segons la Declaració dels Drets Humans, la Unió Europea i la Constitució espanyola

Lluny d'aprofundir en els veritables problemes que té l'ensenyament públic a l'Estat espanyol i, per extensió, a les Illes Balears, és habitual veure que els polítics de torn fan de la religió un tema de confrontació i discòrdia quan entren a formar part del Govern. Malgrat que la Religió és una assignatura que es desenvolupa amb normalitat a la resta d'Europa —com hem dit abans— i que és l'única que és fonamenta en un dret fonamental, aquí ens oblidam totalment que són els pares els qui tenen el dret a decidir quin tipus d'ensenyament volen per als fills, és a dir, són ells els qui haurien de decidir si els fills han de fer Religió o no.

A més, la Declaració dels Drets Humans de l'ONU manifesta que la religió és un dret fonamental. Així, l'article 18 concreta que: «Tota persona té dret a la llibertat de pensament, de consciència i de religió; aquest dret inclou la llibertat de canviar de religió o de creença, i la llibertat, individualment o col·lectivament, en públic o en privat, de manifestar la seva religió o creença per mitjà de l'ensenyament, la pràctica, el culte i l'observança». L'article 26.2 d'aquesta declaració està dedicat a l'educació i explicita que: «L'educació tendirà al ple desenvolupament de la personalitat humana i a l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; promourà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i grups ètnics o religiosos, i fomentarà les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau». Finalment, l'article 26.3 rebla que: «El pare i la mare tenen dret preferent d'escollir la mena d'educació que serà donada als seus fills» (ONU, 1948).

[2] Vegeu: http://weib.caib.es/Normativa/no_publicada/modificacio_Normativa_LOMCE_primaria_v2.pdf
[3] Vegeu: http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/ordres/ESO/ordre_desplegament_eso_20-5-15_boib_76.pdf
[4] Vegeu: http://www.diariodemallorca.es/mallorca/2016/01/13/sube-alumnado-religion-bachillerato-ahora/1085085.html

La Unió Europea ho té clar també i, com hem manifestat abans, la Carta de Drets Fonamentals de la Unió Europea (Diari Oficial de les Comunitats Europees, 2000), a l'article 14.3, sobre educació, manifesta que: «Es respecten, d'acord amb les lleis nacionals que en regulen l'exercici, la llibertat de creació de centres docents dins del respecte dels principis democràtics, com també el dret dels pares a garantir l'educació i l'ensenyament dels fills en conformitat amb les seves conviccions religioses, filosòfiques i pedagògiques».

Per part seva, la Constitució espanyola de 1978 també recull aquesta sensibilitat religiosa i a l'article 14 exposa: «Els espanyols són iguals davant la llei, sense que pugui prevaler cap discriminació per raó de naixença, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social». També hem de tenir especial atenció a l'article 16: «1. Es garanteix la llibertat ideològica, religiosa i de culte dels individus i de les comunitats sense cap més limitació, en les seves manifestacions, que la necessària per al manteniment de l'ordre públic protegit per la llei. 2. Ningú no podrà ser obligat a declarar quant a la seva ideologia, religió o creences. 3. Cap confessió tindrà caràcter estatal. Els poders públics tindran en compte les creences religioses de la societat espanyola i mantindran les consegüents relacions de cooperació amb l'Església Catòlica i les altres confessions». Un altre article important és el 26.2: «L'educació tindrà com a objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals». Per acabar, és important tenir en compte també l'article 26.3, ja que manifesta que: «Els poders públics garanteixen el dret que assisteix els pares per tal que els fills rebin la formació religiosa i moral que vagi d'acord amb les seves conviccions» (Constitució espanyola, 1978).

Reafirmant aquesta voluntat, és a dir, el dret que tenen els pares sobre el fet religiós dels fills, Espanya signà un acord amb la Santa Seu el 1979, que a l'article 1 recull: «A la llum del principi de llibertat religiosa, l'acció educativa respectarà el dret fonamental dels pares sobre l'educació moral i religiosa dels fills en l'àmbit escolar». L'article 2 manifesta que: «Els plans educatius en els nivells d'educació preescolar, d'Educació General Bàsica (EGB) i de batxillerat Unificat Polivalent (BUP) i Graus de Formació Professional corresponents als alumnes de les mateixes edats, inclouran l'ensenyament de la religió catòlica en tots els centres d'Educació, en condicions equiparables a les altres disciplines fonamentals. Per respecte a la llibertat de consciència, aquest ensenyament no tindrà caràcter obligatori per als alumnes. Es garanteix, però, el dret a rebre-la. Les autoritats acadèmiques adoptaran les mesures oportunes perquè el fet de rebre o no rebre l'ensenyament religiós no suposi cap discriminació en l'activitat escolar» (BOE, 1979).

Per tant, podem veure que el lligam dels pares amb el fet religiós a l'escola està clarament identificat, tant a la Declaració dels Drets Humans, la Unió Europea i la Constitució espanyola, i novament explicitat a l'Acord amb la Santa Seu. Per això, resulta difícil entendre com és que constantment els pares de les Illes Balears són privats d'aquest dret fonamental i constitucional, i, no solament això, sinó que assíduament l'assignatura de Religió és discriminada i, per extensió, els professors que la imparteixen, ja que han de desenvolupar la seva feina en un context neguitós i de cada vegada més precari. Aquesta situació permet que hi hagi les condicions necessàries perquè es pugui desenvolupar l'assetjament psicològic laboral.

7.4. L'assetjament psicològic laboral a l'assignatura de Religió a l'escola pública de les Illes Balears

Per començar aquest tema és important recordar novament la definició d'assetjament psicològic laboral. Tot seguit, reproduïm la que va incloure el Govern de les Illes Balears a la *Guia pràctica per a la prevenció i actuació davant casos d'assetjament psicològic*: «Qualsevol situació en què una persona o grup de persones exerceixen una violència psicològica extrema mitjançant conductes i comportaments, d'una manera sistemàtica i durant un temps prolongat, sobre una altra persona o persones en el lloc de treball» (Sureda i Mancho, 2007). Malgrat que l'assignatura de Religió no és una persona física, sí que ho són els treballadors que la imparteixen i hi podríem trobar totes les característiques que defineixen l'assetjament laboral (Martín i Pérez, 1998). Dit d'una altra manera, l'assignatura de Religió i, en conseqüència, els seus treballadors són víctimes d'una violència psicològica extrema, d'una manera sistemàtica i durant un temps prolongat, en el lloc de treball, és a dir, assetjament psicològic laboral.

Aprofundint en el tema que ens ocupa i seguint les pautes que marquen el Protocol d'actuació davant l'assetjament laboral de l'Administració general de l'Estat (BOE, 2011) o els investigadors Martín i Perez (1998), perquè pugui existir assetjament psicològic laboral, primer de tot hi ha d'haver dues parts enfrontades desiguals, una de les quals manté comportaments hostils, actius i dominadors, i una altra, la part agredida, que és més passiva.

A partir d'aquí, no ens cal anar gaire enfora per veure clarament que la Conselleria d'Educació de les Illes Balears fins ara ha intentat reduir les hores lectives de Religió a primària i a l'ESO i fer-la desaparèixer a batxillerat. Aquesta voluntat de no deixar fer Religió a batxillerat va tenir una primera sentència el 2010 (793/2010, de 14 de setembre) que obligava a oferir-la. Malgrat aquesta sentència, la Conselleria d'Educació de les Illes Balears novament va intentar eliminar-la'n el 2015; el Bisbat de Mallorca va denunciar-ho i el Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears[5] va sentenciar novament que el Govern estava obligat a oferir l'assignatura. Per si això no bastàs, aquesta voluntat de crear crispació amb l'assignatura també la varen recollir plataformes educatives tan importants com Crida (Plataforma Crida per a una Educació Pública de Qualitat) o l'Assemblea de Docents. Aquestes dues plataformes educatives han manifestat reiteradament el seu rebuig envers l'assignatura de Religió. Així, Crida, a través de comunicats com el del Pacte educatiu, manifesta el seu rebuig que s'imparteixi religió a l'escola pública i en el punt 2 d'aquest comunicat expressa que la religió a les escoles és una imposició (Crida, 2015). Per part seva, l'Assemblea de Docents[6] manifesta: «L'esperpent arriba a tal punt que a primària no es pot assegurar que els nostres alumnes estudiïn música i plàstica en tots els cursos, però sí que es pot assegurar l'ensenyament de la religió cada any. És això política educativa d'un govern de canvi?» (Assemblea de Docents, 2015).

[5] Vegeu: http://www.poderjudicial.es/stfls/SALA%20DE%20PRENSA/NOTAS%20DE%20PRENSA/Auto%20contencioso%20religi%C3%B3n%20bachillerato.pdf

[6] Vegeu: http://assembleadocentsib.blogspot.com.es/2015/12/marti-march-esgota-el-dialeg-i-duu-la.html

Hi ha, per tant, dues parts confrontades i desiguals, però, perquè hi hagi assetjament psicològic laboral, aquests comportaments hostils han de ser determinats també per altres tipus d'accions. Així, cal recordar que l'Administració general de l'Estat (BOE, 2011) parla d'assetjament psicològic laboral quan apareixen: «conductas de violencia psicológica intensa, dirigidas de forma reiterada y prolongada en el tiempo hacia una o más personas, por parte de otra/s que actúan frente a aquélla/s desde una posición de poder —no necesariamente jerárquica sino en términos psicológicos—, con el propósito o el efecto de crear un entorno hostil o humillante que perturbe la vida laboral de la víctima». Més concrets són Martín i Pérez (1998), ja que especifiquen clarament quines són aquestes conductes de violència psicològica intensa a la NTP 476 (Nota Tècnica de Prevenció) de l'Institut Nacional de Seguretat i Higiene en el Treball. Així, entre les conductes de violència psicològica extrema trobam les accions següents:

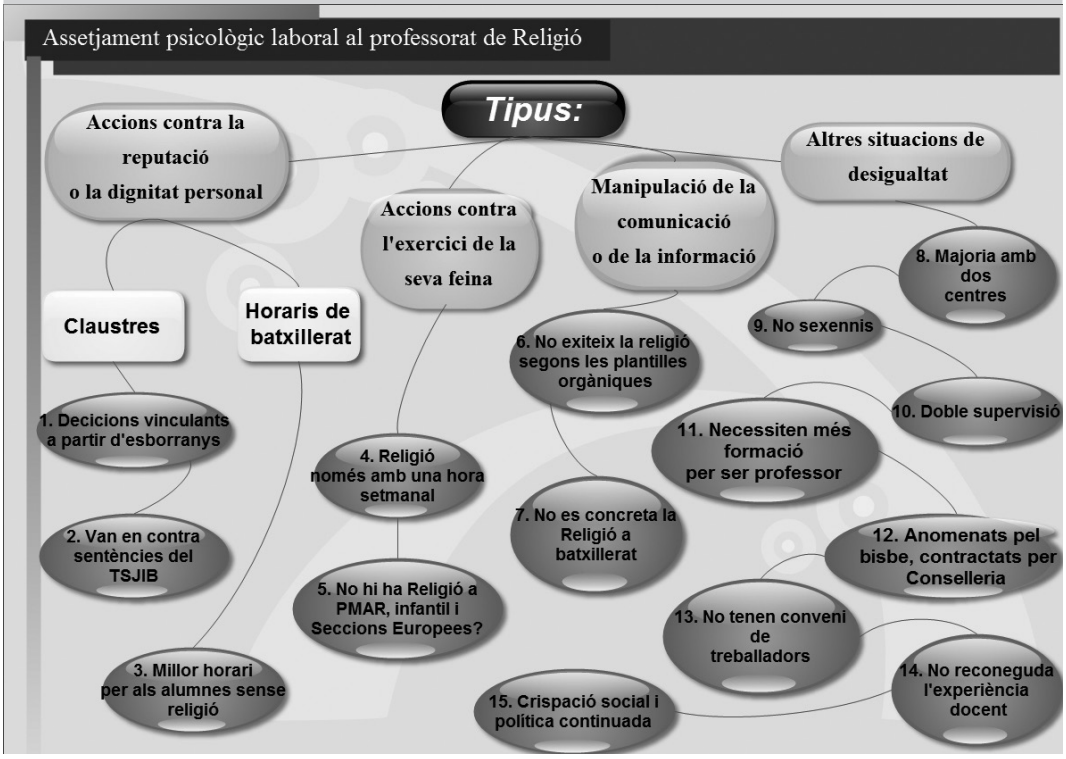
- **Accions contra la reputació o la dignitat personal de l'afectat.** No és estrany veure en els centres públics d'ensenyament de les Illes Balears atacs directes a l'assignatura de Religió i, per extensió, als seus professors, mitjançant comentaris despectius per part de companys i directives, que expressen obertament la seva disconformitat envers l'assignatura i el seu desenvolupament normal com a part del currículum. Un clar exemple el tenim a l'IES Emili Darder: el claustre de 29 d'abril de 2014 a les 14.00 hores va fer votar els professors a partir d'un esborrany si volien o no oferir l'assignatura de Religió a 1r de batxillerat. El resultat va ser aclaparador: 38 professors varen decidir que no i 9 varen estar a favor de la Religió. El pitjor de tot no va ser descobrir que la majoria de docents estaven en contra que s'impartís Religió i, per extensió, contra el professor de l'assignatura —ja que aquest moviment està molt present a l'escola pública, com ja hem comentat—, sinó que la directiva va permetre una votació sense cap tipus de fonament i contra una assignatura del centre; a més, sabia que l'acció podria anar contra sentències recents, com la del Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears, 793/2010, de 14 de setembre, entre d'altres. Un altre atac directe va ser posar les hores lectives de Religió de batxillerat a primera i darrera hora de classe. D'aquesta manera, els alumnes que no feien l'assignatura podien començar les classes més tard o sortir una hora més prest,[7] en funció de si la tenien a primera o darrera hora, amb el conseqüent perjudici no solament per al professor, que es podia sentir discriminat per aquesta acció, sinó també per als alumnes que l'havien escollida, que veien que els qui no la feien tenien molt més bon horari.

- **Accions contra l'exercici de la seva feina.** Suprimir Religió a l'escola pública suposaria l'acció més contundent contra l'assignatura i la feina dels seus professors. Malgrat que n'hi hagi que ho intentin constantment, al mateix temps apareixen altres accions no tan directes, però que van en aquest mateix sentit, és a dir, intenten reduir la càrrega horària de l'assignatura i deixar-la com a residual. Un clar exemple de tot això està recollit al Decret 34/2015, de 15 de maig de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (BOIB, 2015a). En aquest BOIB trobam que l'assignatura de Religió a la LOMQE queda solament amb una hora setmanal per curs a l'ESO. La pregunta és obvia: es pot desenvolupar el currículum de religió de la LOMQE amb una hora? Hi ha qualque assignatura, que no sigui l'alternativa a la Religió, que just tengui una hora a la

[7] Vegeu l'annex I

setmana? La resposta és clara: no. Els atacs no queden aquí, sinó que també els PMAR (programa que actualment vol substituir els grups de diversificació curricular als instituts públics) ni tans sols esmenten l'opcionalitat d'incloure l'assignatura de Religió al seu currículum (BOIB, 2015a). Això a banda, l'assignatura de Religió amb la LOMQE és avaluable (BOE, 2015a) i computable, cosa que no passava abans, quan era avaluable, però no computable, és a dir, s'havia d'avaluar, però no servia ni per fer mitjanes a l'ESO o batxillerat i molt menys per decidir si un alumne promocionava o repetia. En definitiva, el resultat de l'avaluació de Religió era merament simbòlic.

Figura 3. Assetjament psicològic laboral als professors de Religió



Per si això fos poc, actualment hem detectat que alguns centres públics no ofereixen l'opció de cursar Religió a infantil, com marca la legislació, i que, a secundària, alguns IES que ofereixen Seccions Europees impedeixen cursar-la com a optativa.

- **Manipulació de la comunicació o de la informació.** Una altra acció més subtil, però igual de destructiva envers l'assignatura de Religió és la manipulació de la informació. En el cas que ens ocupa, és la manca d'informació contínua d'aspectes importants de l'assignatura i dels seus treballadors. Un exemple recent que fa referència a aquesta voluntat de fer de l'assignatura

un subjecte passiu que no importa és el fet que hi ha resolucions actuals, com la Resolució de la Directora de Personal Docent, de 17 de novembre de 2015, per la qual s'estableixen les plantilles orgàniques dels centres docents públics no universitaris, parlen de tot l'equip educatiu dels centres d'infantil, primària i secundària, entre d'altres, i no fan cap referència a l'assignatura de Religió, com si no existís (BOIB, 2015b). A més, malgrat que la LOMQE parli de Religió a batxillerat, tampoc no en concreta res i deixa el tema obert a interpretacions de cada comunitat autònoma, que, com sabem, no són favorables al fet religiós (BOIB, 2015c).

- **Altres situacions de desigualtat.** En aquest apartat, Martín i Pérez (1998) parlen de situacions de desigualtat davant la feina que hom ha desenvolupat, ja sigui horària, retributiva, de responsabilitat… Aquí ens referirem majoritàriament als professors de secundària, ja que tenen una sèrie de circumstàncies que no apareixen a primària. Per començar, hem de dir que actualment la majoria de professors de secundària tenen dos o més centres, amb la corresponent problemàtica que això implica, per exemple: dobles reunions d'equips educatius, dobles avaluacions, dobles programacions, dobles coordinacions i claustres, etc. A més, com que solament treballen mitja jornada a cada centre, els objectius són molt difícils de complir i el sentiment de pertànyer a un centre, evidentment, és més difús, en contraposició als qui tenen jornada completa. Malgrat que tengui el doble de coordinacions i reunions que la resta de companys, al professor de Religió actualment no se li reconeixen els sexennis ni els triennis que es varen aconseguir per sentència judicial (Sentència del TSJ de les Balears 259/2012, de 30 d'abril),[8] per tant tenen una retribució econòmica inferior que la resta de companys. Per poder fer de professor de Religió, a més de ser llicenciat, tenir el CAP, el nivell de català C i el català específic, com la resta de companys d'altres assignatures, han de tenir també com a mínim una diplomatura en Ciències Religioses i la DECA,[9] és a dir, actualment són els qui han de tenir més titulacions per poder exercir. Amb referència a drets i deures com a treballadors, actualment hi ha un desgavell difícil de solucionar, ja que els professors de Religió, després de tants d'anys de fer feina a l'escola pública, encara no tenen signat un conveni de treballadors i, a més, han de ser anomenats cada any pel bisbe. Per afegir, tenen una doble supervisió, és a dir, han de retre comptes en temes de programacions, horaris i actuacions a la Conselleria d'Educació i també a la Delegació d'Ensenyament Religiós de les Illes Balears. Per acabar, hem de dir que, malgrat que hagin desenvolupat la feina de manera correcta durant tota la vida laboral, actualment la Conselleria d'Educació no els reconeix l'experiència laboral a efectes de participar en els seus borsins d'interins ni tampoc els fa cap tutorització com a la resta d'interins.

7.5. Conclusions

Malgrat que el dret al fet religiós de tots els ciutadans de les Illes Balears estigui reconegut com a dret fonamental, és a dir, és un dret inherent a tota persona; que estigui recollit àmpliament a la Declaració dels Drets Humans, als Drets Socials Fonamentals de la Unió Europea, a la Constitució

[8] Vegeu: http://portaljuridico.lexnova.es/jurisprudencia/JURIDICO/150325/sentencia-tsj-baleares-259-2012-de-30-de-abril-profesores-de-religion-retribuciones-y-salarios.

[9] DECA: Declaració Eclesiàstica de Competència Acadèmica

espanyola i ratificat a l'Acord amb la Santa Seu; que aquestes normatives reconeguin el dret dels pares que els fills puguin optar per fer Religió o no a l'escola pública, i malgrat que s'imparteixi amb total normalitat a la resta de països europeus, fins ara l'Administració pública, i sobretot aquests darrers anys la Conselleria d'Educació de les Illes Balears, solament ha posat traves al desenvolupament normal de l'assignatura i ha deixat en mans de directors de centres, claustres o la conselleria, un dret que tenen atorgat únicament els pares d'aquestes Illes. L'objectiu és clar: fer desaparèixer l'assignatura de Religió de l'escola pública, cosa que no passa a l'escola concertada o privada. Dit d'una altra manera: intenten negar el dret fonamental que tenen els pares de les Illes Balears quan la trien com a opció per als fills. La seva argumentació no és pedagògica, sinó política i ideològica, i l'emeten des d'una posició de superioritat envers els professors, que ha de suportar conductes de violència psicològica intensa i prolongades en el temps, com ara accions contra la reputació o la dignitat personal de l'afectat, accions contra l'exercici de la seva feina, manipulació de la comunicació o de la informació, i altres situacions de desigualtat, amb l'objectiu de crear un entorn neguitós i hostil que no té res a veure amb l'organització educativa, i amb la finalitat de qüestionar constantment l'assignatura de Religió (i, per extensió, el seu professorat), perquè perdi pes i arribi a desaparèixer.

Ara que tenim l'oportunitat de no continuar aplicant un model clarament destructiu, que va en contra dels drets fonamentals dels ciutadans d'aquestes Illes, de la salut i dignitat dels professors de Religió, dels plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut, i de la Llei de funció pública, seria bo que els responsables de l'assignatura de Religió a l'Administració pública (Conselleria d'Educació) dialogassin novament i veiessin els docents d'aquesta assignatura no com un problema, sinó com un recurs més del centre, un recurs que cal valorar i respectar, ja que durant les darreres dècades han donat resposta en nom de l'escola pública a una necessitat educativa demanada per la societat.

8. CONCLUSIONS I PROPOSTA D'ACTUACIÓ

Malgrat que parlem contínuament dels plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut, hem de tenir en compte que torna a aparèixer una altra problemàtica psicosocial a l'escola pública de les Illes Balears, l'assetjament psicològic laboral, que s'afegeix a la llarga llista estudiada ja per Sánchez el 2014. L'assetjament psicològic laboral a l'escola pública és una problemàtica que encén totes les alarmes socials i laborals, ja que és molt destructiva i, sobretot, perquè és la pròpia Administració pública, que ha de vetllar pel benestar dels seus treballadors, la que provoca aquest greu problema psicosocial. Així, l'Administració pública ha definit l'assetjament psicològic laboral (BOE, 2011) com a: «la exposición a conductas de Violencia Psicológica intensa, dirigidas de forma reiterada y prolongada en el tiempo hacia una o más personas, por parte de otra/s que actúan frente a aquélla/s desde una posición de poder —no necesariamente jerárquica sino en términos psicológicos—, con el propósito o el efecto de crear un entorno hostil o humillante que perturbe la vida laboral de la víctima. Dicha violencia se da en el marco de una relación de trabajo, pero no responde a las necesidades de organización del mismo; suponiendo tanto un atentado a la dignidad de la persona, como un riesgo para su salud. En este contexto, para que una conducta pueda ser calificada de acoso psicológico o moral (*mobbing*), se requerirá que se cumplan todas las condiciones que se

han subrayado en la definición». Aquesta definició inclouria els diversos posicionaments envers el tema que ens ocupa. Les conseqüències d'aquest assetjament podrien afectar tots els nivells d'interacció d'una persona, és a dir, laboral, individual i social. La normativa que protegeix la dignitat personal i moral dels treballadors és clarament definida a la Constitució espanyola (1978), a les cartes europees sobre drets socials i laborals, i a l'Estatut del Treballador (BOE, 2015b). Tanta normativa i tan ben publicada sembla que hauria de ser més eficaç contra l'assetjament psicològic laboral, però els resultats no ho confirmen, ja que les organitzacions públiques no fan cas dels plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut sobre les problemàtiques psicosocials, com denuncià CCOO el 2014. D'aquesta manera, Piñuel (2004) manifesta que un 22% dels funcionaris pateixen aquesta problemàtica psicosocial, i Sánchez (2014), deu anys més tard, que un 33% dels docents que treballen als instituts públics de les Illes Balears desenvolupen també problemàtiques psicosocials. Fruit d'aquesta incapacitat d'actuar davant l'assetjament psicològic laboral, apareixen diferents protocols d'actuació, com, per exemple, el Protocol d'actuació davant l'assetjament laboral de l'Administració general de l'Estat (BOE, 2011) o la Guia per a la implantació d'un protocol per a la prevenció de l'assetjament moral i sexual (Govern de les Illes Balears, 2010), i encara així l'Administració pública vulnera els drets dels treballadors, ja que els professors de Religió han de suportar conductes de violència psicològica intensa i prolongades en el temps, com ara accions contra la reputació o la dignitat, contra l'exercici de la seva feina, manipulació de la comunicació, i altres situacions de desigualtat, amb l'objectiu de crear un entorn neguitós i hostil que no té res a veure amb l'organització educativa. La finalitat de tot plegat és qüestionar costantment l'assignatura (i, per extensió, el seu professorat), perquè perdi pes i arribi a desaparèixer. La solució és clara: en primer lloc, cal denunciar els casos d'assetjament psicològic laboral. En aquest aspecte, hem de dir que de cada vegada es denuncien més casos i apareixen més sentències que manifesten la importància d'eradicar aquesta greu problemàtica psicosocial. Un clar exemple el tenim amb la Sentència del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya, de 22 d'octubre de 2013, recurs 7237/2012; la Sentència del Tribunal Superior de Justícia de Castella i Lleó, de 14 de novembre de 2014, recurs 1684/2011, o amb la Sentència de l'Audiència Provincial de Lleida, Secció 1a, de 20 d'octubre de 2008. Això a banda, se n'han de donar a conèixer els casos, i sobretot que quedi constància que no hi ha impunitat davant l'assetjament psicològic laboral. Així, la sentència dictada pel Tribunal Superior de Justícia del País Basc, de 23 de desembre de 2010 (Gasco, 2011), va en aquest sentit. En segon lloc, l'Administració pública ha de desenvolupar bons plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut per prevenir l'aparició de problemàtiques psicosocials com l'assetjament psicològic laboral i minimitzar-ne la incidència.

Pel que fa a l'assignatura de Religió, si la nostra societat decideix que no s'ha d'oferir a les escoles públiques, concertades i privades, benvingut sia, però, si no és així, no hauríem de deixar aquest dret en mans dels polítics de torn sense consens, directives d'escola o claustres. No es pot repetir el que tantes vegades ha passat al nostre sistema educatiu: imposar idees polítiques d'una part de la societat sobre una altra, ja que el resultat d'aquesta manca de consens és el caos educatiu que hem tingut a Espanya aquestes darreres dècades, un exemple del qual és l'aparició de quatre lleis educatives: LOGSE (Llei orgànica general del sistema educatiu, de 1990), LOCE (Llei orgànica de qualitat de l'educació, de 2002), que no es va aplicar, la LOE (Llei orgànica d'educació, de 2006), i actualment la LOMCE (Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa, de 2013), en pocs anys de diferència.

Un altre aspecte que cal tenir en compte és el tracte de discriminació que pateixen els professors de Religió, malgrat que fan una feina encomanada per l'escola pública, envers un dels drets fonamentals que tenen els pares. Independentment de la seva feina, tot treballador té dret a la dignitat moral i professional. Cap persona, i molt menys l'Administració pública, ha de permetre actituds doloses envers cap treballador seu, indistintament de la categoria laboral, i sobretot quan està en qüestió un model educatiu que afectarà el desenvolupament formatiu dels nostres alumnes — que ara per ara és nefast, segons l'informe PISA (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2013)— i, sobretot, un model educatiu que incidirà en els drets fonamentals que tenen avui en dia els pares dels nostres alumnes que decideixen elegir l'assignatura de Religió com a part formativa.

ANNEX I.

Horari del professor de Religió (2013-2014) amb el batxillerat a darrera hora. Instituts de Porto Cristo i Emili Darder

	Dilluns (PC)*	Dimarts (ED)*	Dimecres (PC)	Dijous (ED)	Divendres (ED)
1a hora	Guàrdia		PIE		
2a hora	3r ESO	3r ESO B	VP		
3a hora	4t ESO		2n ESO		REU
1r ESPLAI		Guàrdia			
4a hora	2n ESO	1r ESO D	PIE		CD
5a hora	1r ESO		CD	2n ESO D	VP
2n ESPLAI					
6a hora	PIE	3r ESO A	Guàrdia	Guàrdia	Guàrdia
7a hora	1r BAT	2n ESO D	1r BAT	1r BAT	1r BAT

*(PC): IES Porto Cristo

*(ED): IES Emili Darder

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Agència Europea per a la Seguretat i la Salut en el Treball (2002). *Semana Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo*. Recuperat de: https://osha.europa.eu/es/tools-and-publications/publications/reports/104

Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2005). *Estrés y riesgos psicosociales*. Recuperat de: http://osha.europa.eu/es/topics/stress

Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2010). *ESENER. Encuesta europea de empresas sobre riesgos nuevos y emergentes*. Recuperat de: https://osha.europa.eu/es/publications/reports/es_esener1-summary.pdf

Assemblea de Docents (2015). *Martí March esgota el diàleg i duu a la vaga com a única alternativa.* Recuperat de: http://assembleadocentsib.blogspot.com.es/2015/12/marti-march-esgota-el-dialeg-i-duu-la.html

Barrero, B. (2014). *La práctica del asesoramiento para la mejora de los centros desde los Equipos de Orientación Educativa: un estudio de caso.*

Boletin Oficial del Estado (1979). Acuerdo de 03 de Enero de 1979. Recuperat de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-29491

Boletin Oficial del Estado (1980), 26 de Junio de 1980, 153, 14533-14540. Recuperat de: http://www.boe.es/boe/dias/1980/06/26/pdfs/A14533-14540.pdf

Boletin Oficial del Estado (2011), 01 de Junio de 2011, 130, 53956-53969. Recuperat de: https://www.boe.es/boe/dias/2011/06/01/pdfs/BOE-A-2011-9529.pdf

Boletin Oficial del Estado (2015a), 24 de Febrero de 2015, 47, 15739-15761. Recuperat de: https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/24/pdfs/BOE-A-2015-1849.pdf

Boletin Oficial del Estado (2015b), 24 de Octubre de 2015. Recuperat de: http://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-11430-consolidado.pdf

Butlletí Oficial de les Illes Balears (2015a), 21 de maig de 2015, 76, 2743-2753. Recuperat de: http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/ordres/ESO/ordre_desplegament_eso_20-5-15_boib_76.pdf

Butlletí Oficial de les Illes Balears (2015b), 21 de novembre de 2015, 172, 45773-45776 Recuperat de: http://weib.caib.es/Normativa/boib/docs/nov15/14.pdf

Butlletí Oficial de les Illes Balears (2015c), 21 de maig de 2015, 76, 2754-2760. http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/ordres/BAT/ordre_desplegament_batxillerat_20-5-15_BOIB_76.pdf

Brito, J. M. (2014). *"Rankings" y Calidad Educativa en los Centros de Enseñanza Secundaria de el Algarve (Portugal)*. Tesi doctoral. Universitat de Sevilla.

Brodsky, C. M. (1976). *The harassed worker.* Toronto: Lexington Books, DC.

Camacho, A. (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.

Comisión de las Comunidades Europeas (1990). *Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores.* Recuperat de: http://bookshop.europa.eu/es/carta-comunitaria-de-los-derechos-sociales-fundamentales-de-los-trabajadores-pbCB5789483

Constitució espanyola (1978). Recuperat de: http://www.parlament.cat/document/cataleg/48088.pdf

Diario Oficial de la Comunidades Europeas (2000). *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea,* 18 de desembre de 2000, 364, 1. Recuperat de: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

Einarsen, S., Matthiesen, S. B. i Skogstad A. (1998). Bullying at work. Bullying, burnout and well-being among assistant nurses. *Journal of Occupational Health Safety-Australia N. Z., 14*(6), 563-568. A: Cardoso Dos Santos, M. *Estudio comparativo sobre el hostigamiento psicológico o mobbing en personal de enfermería de Brasil y España*. Tesi doctoral. UIB.

Fidalgo, M. (2007). *NTP 705: Síndrome de estar quemado por el trabajo o «burnout» (II): consecuencias, evaluación y prevención.* Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperat de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnica s/NTP/Ficheros/701a750/ntp_705.pdf

Fidalgo, M., Gallego, Ferrer, R., Nogareda, C., Pérez, G. i García, R. (2009). Notas técnicas de prevención. *Acoso psicológico en el trabajo, 854.*

Gasco, E. (2011). *Acoso moral laboral o «mobbing».* Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca. Recuperat de: https://www.uclm.es/CU/csociales/pdf/documentosTrabajo/2011/23-2011.pdf

Gimeno, R. (2005). *La presión laboral tendencios (mobbing)*. Tesi doctoral. Universitat de Girona.

Govern de les Illes Balears (2010). *Guia per a la implantació d'un protocol per a la prevenció de l'assetjament moral i sexual.* Conselleria de Turisme i Treball. Recuperat de: http://www.caib.es/govern/rest/arxiu/798202

Levi, L. (1999). *Guía sobre el estrés relacionado con el trabajo: ¿la sal de la vida o el beso de la Muerte?* Comisión Europea. Agencia Europea para la Salud y la Seguridad en el Trabajo. Recuperat de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/seas/estres_lab/informes/Informe%20europeo%20Estres%20Laboral.pdf

Manasero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, V. A., Fornés, J., i Fernández M. C. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza.* Illes Balears: Edicions UIB.

Martín, F. i Pérez, J. (1998). *NTP 476: El hostigamiento psicológico en el trabajo: mobbing.* Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperat de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/401a500/ntp_476.pdf

Maslach, C., i Jackson, S. E. (1982). *Burnout in health professions: a social psychological analysis*. A: Cardoso Dos Santos, M. *Estudio comparativo sobre el hostigamiento psicológico o mobbing en personal de enfermería de Brasil y España.* Tesi doctoral. UIB.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2013). PISA 2012. Recuperat de: http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012.pdf? documentId=0901e72b8195d643

Munduate, L. i Sebastián, M. (Coord.) (2006). *Serie de Monografías sobre Aportaciones desde la Psicología a la Prevención de Riesgos Laborales: Acoso Psicológico en el trabajo*. Sevilla: Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental.

Olmedo, M. i Gonzàlez. P. (2006). La violencia en el ámbito laboral: la problemática conceptuación del *mobbing*, su evaluación, prevención y tratamiento. *Acción Psicológica*, *4, 2,* 107-128.

Organitzacions de Nacions Unides (1948). *Declaració Universal dels Drets Humans*. Recuperat de: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/cln.pdf

Peñasco, R. (2005). *El mobbing en la universidad*. Madrid: Adhara Publicaciones.

Piñuel y Zabala I. (2001). *Mobbing: cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Santander: Sal Terrae.

Piñuel y Zabala I. (2002). *La incidencia del mobbing o acoso psicológico en el trabajo en España. Informe Cisneros II sobre violencia en el entorno laboral*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

Piñuel y Zabala I. (2004). *Informe Cisneros V. La incidencia del mobbing ó acoso psicológico en el trabajo en la administración*. Recuperat de: http://www.acosomoral.org/pdf/informeCisnerosV.pdf

Plataforma Crida per una Educació Pública de Qualitat. (2015). *Comunicat sobre el pacte per l'educació*. Recuperat de: http://plataformacrida.blogspot.com/2015/05/comunicat-sobre-el-pacte-per-leducacio.html

Salinas, E. (2008). *Acoso moral en el trabajo. Una perspectiva sociológica.* Tesi doctoral. Universidad de Alicante.

Sánchez, D. (2014). *Burnout als centres públics de secundària de les Illes Balears*. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). Universitat de les Illes Balears. Recuperat de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284235/tdsl1de1.pdf?sequence=1

Sánchez, D; March i Cerdà M. X. i Ballester Brage Ll. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula 21*, 245-257.

Schuster, B. (1996). Mobbing, bullying and peer rejection. *American psychological Association.* A: Gonzàlez de Rivera Revuelta, J. L. *El síndrome del acoso institucional*. Recuperat de: http://www.acosomoral.org/pdf/acoso_institucional.pdf

Sureda Demeulemeester, E. i Mancho Iglesias, J. (2007). *Acoso psicológico: procedimiento de prevención y actuación ante casos de acoso psicológico. Guía práctica*. Conselleria de Treball i Formació. Recuperat de: http://www.caib.es/govern/rest/arxiu/1534876

Topa, G., Morales Dominguez, J. F. i Gallastegui Galán, J. A. (2006). Acoso laboral: Relaciones con la cultura organizacional y los resultados personales. *Psicothema, 18*(4), 766-771. Dins: Cardoso Dos Santos, M. *Estudio comparativo sobre el hostigamiento psicológico o mobbing en personal de enfermería de Brasil y España*. Tesi doctoral. UIB.

Viboras, E. A. (2014). *Comparativa de la enseñanza de religión en los paises europeos*. ANPE-JAEN. Recuperat de:
http://www.anpeandalucia.org/userfiles/file/pdfs/articulo_eviboras_0314.pdf

Vicente, A. (2011). *La respuesta jurídica frente al acoso moral en el trabajo*. Tesi doctoral. Universidad de León.

Zelaya, J. R. (2013). *Análisis de la inversión pública en educación y su impacto en la calidad educativa en Honduras*. Tesi doctoral. Universidad Europea Madrid.

Adolescència i identitat. El repte de les noves generacions d'origen immigrant

Andreu Mir

RESUM

L'elenc de canvis socials dels darrers decennis s'ha projectat en el fenomen de l'adolescència, la qual cosa ha acabat alterant els itineraris de configuració identitària. La naturalesa d'aquest nou context esdevé universal i, en efecte, també afecta els col·lectius d'adolescents nouvinguts. Aquests col·lectius afronten el repte identitari enmig d'una atmosfera plena d'interrogants, ja que han d'avançar simultàniament fent front a la transició vital (inherent a l'adolescència) i a la cultural (pròpia de la migració).

RESUMEN

El elenco de cambios sociales de los últimos decenios ha tenido una proyección en el fenómeno de la adolescencia, lo cual ha acabado alterando los itinerarios de configuración identitaria. La naturaleza de este nuevo contexto se muestra universal y, en efecto, también afecta a los colectivos de adolescentes inmigrantes. Estos colectivos, afrontan el reto identitario en una atmósfera llena de interrogantes, ya que avanzan inmersos entre dos transiciones simultáneas: la vital (inherente a la adolescencia) y la cultural (propia de la migración).

1. INTRODUCCIÓ: EL DESAFIAMENT D'ENTENDRE L'ADOLESCÈNCIA

Tothom sap que l'adolescència representa un període de canvis en el qual es produeix un procés de transició entre la infància i la vida adulta (Ortuño, 2014). Així, quan tenim entre les mans aquest terme, ens referim a tot un procés antropològic que enfoca aquells anys en què les persones deixem la innocència pròpia de la infantesa, emperò sense que això impliqui el fet d'haver adquirir la maduresa suficient per poder fer front amb garanties a la vida adulta.

Una de les característiques que sovint acompanya l'adolescència és l'ambigüitat. De fet, no es tracta d'una etapa ben definida en la qual els seus integrants mostren un perfil més aviat homogeni. Tanmateix, és per aquest motiu que s'explica que, a diferència d'altres etapes vitals, quan parlem d'adolescència no ens podem referir amb nitidesa a un període ben acotat pel que fa a l'inici i, sobretot, a la finalització. En tot cas, sembla que les pautes socials, que marquen el ritme del temps en les societats europees, mostren un allargament progressiu d'aquesta etapa vital, en favor de retardar l'entrada definitiva a la vida adulta.

Precisament, una de les principals novetats que han incorporat aquestes societats durant els darrers decennis ha estat la consolidació de mecanismes generadors i reguladors d'unes noves conductes que ens han conduit cap a un nou escenari de relacions socials. En aquest sentit, l'entrada a una economia estructurada a escala global –impulsada a partir de la dècada dels seixanta i producte d'una redefinició del sistema lliurecanvista heretat de la Revolució Industrial– va marcar el punt de partida de les societats postmodernes, les quals han anat madurant cap al que s'ha anomenat "societats en xarxa" (Castells, 2000). Del catàleg d'aportacions que incorporen aquests corrents actuals, convé destacar que estimulen el naixement de societats més flexibles i canviants. De fet, aquests nous temps "líquids" (Bauman, 2007) es poden interpretar a partir de la inestabilitat que envolta la idiosincràsia d'aquest moviment coetani. En relació amb aquest context, s'ha tendit a relacionar el

tarannà individualista dels entorns capitalistes amb la contínua necessitat que mostren els adolescents de diferenciar-se de la resta i de mostrar-se contínuament diferents (LeBreton, 2012).

A partir d'aquesta obsessió pel canvi, es fa difícil trobar grans models normatius aplicables a la generalitat, és a dir, actualment es fa difícil trobar esquemes (econòmics, socials o culturals) de llarga vigència. Transportant aquesta visió al fenomen que ens ocupa, ens haurem de referir a l'adolescència com un procés que s'esdevé sotmès a diverses interpretacions socials, que en fan un concepte poc clar i exposat a contínues contradiccions. Dicotomies com ara el fet de ser estudiant o treballador, estar solter o casat, treballar o estar a l'atur, viure amb la família o sol ja no tenen un protagonisme absolut en unes societats plàstiques que compten amb uns recorreguts incerts, sense la solidesa d'uns valors tradicionals i que romanen sotmeses a vertiginoses alteracions.

La conseqüència immediata de tot això és que ens veiem obligats a replantejar la conceptualització de l'adolescència i a proposar un model més obert del fenomen mateix. No debades avui ja són pocs els joves que són capaços d'escapar d'aquests nous patrons d'adolescència, ja que gairebé tots els trajectes educatius, ocupacionals o familiars es veuen abocats a haver de conviure amb aquesta realitat. Tal com hem assenyalat, la inestabilitat –moltes vegades traduïda en precarietat– apareix en la vida de molts d'aquests joves en diversos àmbits: en qüestions laborals, en les relacions d'amistat, en les estructures familiars, etcètera (Schreck, A. i Páramo, M., 2013).3--

A causa d'aquesta situació, els adolescents d'avui en dia tenen unes vides que Machado Pais (2000) qualifica com "absolutament oscil·lants i reversibles". Aquesta manca d'estabilitat s'acaba projectant en un relativisme que els aboca a dubtar d'aspectes tan essencials com ara els consells o les indicacions que puguin rebre des del seu entorn familiar més proper, de la validesa real de les qualificacions educatives o, fins i tot, de la utilitat de la inserció en el mercat laboral. Alguns observadors atribueixen aquestes situacions de desencant o de certa decepció al desnivell que hi ha entre les expectatives creades per aquestes noves generacions (en moltes ocasions alimentades pels nous mitjans de comunicació) i l'exigència intrínseca que depara la realitat.

A partir d'aquest punt es poden interpretar algunes conductes i actituds tutelades pels adolescents que ens envolten, els quals sovint sorprenen la societat adulta a través de conductes socials fins ara inèdites, com ara que siguin capaços de posar en marxa activitats sense tenir un projecte definit o bé que s'aventurin a emprendre accions sense haver pensat abans en les estratègies necessàries per dur-les endavant. De fet, els joves contemporanis viuen instal·lats en la immediatesa del present i poques vegades el futur apareix com una font de preocupació per a ells.

Amb tot, sembla que les societats occidentals encara no han estat capaces de trobar les estratègies necessàries per poder incorporar amb garanties aquestes persones a la vida adulta, tot i que es tracta d'una etapa a la qual la societat atorga un ordre preferent, ja sigui quan ens hi referim com a nivell de desenvolupament del cicle vital del subjecte o bé quan parlem del grup social que es troba a les portes de les estructures i institucions col·lectives. L'efecte immediat d'aquesta problemàtica és la sensació d'incomprensió i fins i tot de soledat amb la qual avancen cada vegada més adolescents enmig d'un entorn que els resulta estrany i que no acaben d'interpretar amb nitidesa i claredat. Aquesta atmosfera de desconcert lògicament agreuja el caràcter traumàtic d'un

període que es caracteritza per introduir un nou estatus a l'individu, fet que sempre resulta un repte tacat de dificultat.

2. ELS CANVIS DURANT L'ADOLESCÈNCIA: LA RECERCA DE LA IDENTITAT COM A META FINAL

L'impàs que implica el fet de ser adolescent ens condueix de manera innegociable a haver de referir-nos a una etapa d'acomiadaments i benvingudes. Tanmateix, és a través d'aquest peculiar transsepte que la persona deixa enrere el seu cos d'infant, a la vegada que també s'escapa de manera progressiva de la protecció dels pares o de la innocència tan característica de les etapes inicials de la vida. Situant-nos a l'altre costat, veiem que una de les grans preocupacions de l'individu adolescent és adoptar quotes superiors d'autonomia en el seu comportament i, en relació amb aquest fet, es fa possible detectar tot un seguit de potencialitats, instruments i recursos que l'adolescent ha d'explotar durant aquesta etapa:

a) És una etapa en què hi ha la possibilitat d'accedir a formes de pensament més complexes i descontextualitzades per a l'anàlisi i comprensió de la realitat que ens envolta.

b) També esdevenen habituals les millores de les capacitats metacognitives. Endemés, també es veu augmentada la capacitat per planificar, regular i optimitzar de manera autònoma els seus propis processos d'aprenentatge.

c) Es potencien les capacitats de revisar i reconstruir la pròpia identitat personal (revisió de l'autoconcepte, l'autoestima, l'autoimatge i el nivell d'aspiracions).

d) També apareix la possibilitat d'accedir a noves formes de relació interpersonal i social (redefinició de la relació amb el nucli familiar, ampliació i aprofundiment de l'intercanvi amb els iguals, inici de les relacions de parella, extensió de l'espai global de relació i intercanvi social).

e) No es poden obviar els processos a partir dels quals l'individu assumeix uns nivells més elaborats de judici i raonament moral, i estableix una moralitat autònoma; possibilitat de donar suport al judici moral propi amb principis i de regular el comportament propi.

f) Hi ha un augment en les facultats per elaborar, establir i implicar-se en projectes i plans de futur personal i socialment valorats, i s'assumeixen determinades actituds, valors, ideologies i comportaments morals i formes de vida.

g) Finalment, també es dóna la possibilitat d'experimentar determinats comportaments propis de la vida adulta, com ara l'elecció i l'acompliment d'un rol laboral i professional determinat.

Tanmateix, no es pot completar l'anàlisi sense tenir present que es tracta d'una etapa complexa que va acompanyada d'un cúmul de novetats, algunes de les quals poden arribar a ser traumàtiques. Un exemple d'aquest tarannà són els canvis fisiològics que es viuen durant l'etapa de la pubertat, els

quals estan directament relacionats amb un intens procés de desenvolupament dels òrgans sexuals (Ortuño, 2014). Concretament, els canvis físics impliquen tot un seguit d'alteracions que poden ser considerades com a menors. Així, amb l'arribada d'aquesta etapa, s'experimenta un desenvolupament de les característiques sexuals primàries (relacionades amb els òrgans de reproducció: creixement de penis, testicles, ovaris, úter, vagina, clítoris i llavis genitals majors i menors), un desenvolupament de les característiques sexuals secundàries (aparició del pèl púbic i axil·lar; en els barons, la barba i el pèl en les extremitats i el pit i, en les dones, aparició del botó mamari i el desenvolupament dels pits, canvis de veu i, posteriorment, la menstruació).

A tots aquests avanços, cal afegir-hi l'aparició de la maduresa sexual (capacitat reproductiva), el desenvolupament de les glàndules sudorípares i sebàcies, així com l'increment en la velocitat de creixement, el canvi en les proporcions corporals, el pes, la força i la coordinació motora. Endemés, a aquest extens compendi d'alteracions s'hi ha de sumar el descobriment de la pròpia sexualitat que es considera fruit d'un estimulador atractiu sexual que converteix aquesta temàtica en una de les principals preocupacions del subjecte adolescent.

Com és previsible, la magnitud i la naturalesa d'aquest catàleg de novetats té una projecció en la dimensió psicològica de la persona. De fet, davant aquest nou escenari és força habitual que els joves manifestin certes conductes de descontrol i confusió, que esdevindran més o menys traumàtiques en funció dels recursos interns que tingui el mateix adolescent per fer-hi front. Emperò, en la digestió d'aquests canvis, també resulta fonamental tenir en compte l'entorn. No debades, el grau d'èxit obtingut davant el repte també dependrà de les ajudes que pugui rebre des de l'exterior per intentar que aquestes dificultats es minitzin tant com sigui possible (Rodrigo i Medina, 2006).

Així, no és estrany que les noves situacions que els toca viure a aquests adolescents impliquin el fet d'haver de conviure entre continus canvis emocionals, segons els quals l'individu alterna moments d'excessiva eufòria amb altres d'un pessimisme absolut. Aquesta manca d'equilibri acaba per tenir repercussions en el camp de les relacions interpersonals, fet que es pot observar quan s'analitza el caràcter inestable de les relacions d'amistats que tenen molts d'aquests adolescents.

Enmig d'aquesta realitat peculiar, l'individu inicia per primera vegada una tasca de profunda introspecció i, ja allunyat de la innocència infantil, l'adolescent es planteja per primera vegada qüestions tan transcendents com ara: *qui sóc?, qui hauria de ser?,* o *qui m'agradaria ser?* Així, el període de l'adolescència pot ser concebut com una fase d'introspecció, que en alguns casos ha arribat a ser qualificada com de migració cap a l'interior de l'individu mateix. En relació amb això, l'adolescència podria ser concebuda com una etapa de "moratòria psicosocial" (Erikson, 1986). Precisament arran de la qualificació "psicosocial" exposada per aquest autor, podem observar la doble vessant amb la qual es presenta aquest fenomen; per una banda, esdevé un procés que afecta l'esfera personal, però, per l'altra, implica mantenir fortes relacions amb l'exterior, fet que el fa una mica contradictori. En efecte, aquesta atmosfera d'ambigüitat s'acaba transformant en un condicionant que determina la naturalesa dels processos de configuració identitària que són tan rellevants en aquestes edats.

Amb tot plegat, si ens submergim en el camp de les identitats, veiem que les persones, quan ens trobem en aquesta fase transitòria, sentim la necessitat imperiosa de diferenciar-nos de la resta

d'individus i presentar-nos com un element únic i diferent de la resta d'integrants de la comunitat. No són pocs els casos que donen exemple d'aquesta darrera afirmació; a títol d'exemple, els joves anhelen desmarcar-se de l'entorn (sobretot dels pares i els altres adults) quan fan servir determinades vestimentes gens convencionals si són comparades amb les que porten moltes altres persones.

Malgrat que tenen aquesta necessitat de sentir-se especials, els adolescents també mostren una certa voluntat de cercar elements comuns que els permetin relacionar-se i ser relacionats amb altres persones de la seva edat, tot amb l'objectiu d'evitar una de les principals amenaces de l'adolescència: la soledat. En definitiva, l'èxit que tindran aquestes generacions en la seva empresa de construir la seva pròpia identitat dependrà del fet que trobin un equilibri entre aquests dos processos tan diferents.

Sigui com sigui, el concepte de "tribu" –entès com el grup d'amistats amb les quals l'individu se sent plenament identificat– esdevé força rellevant a l'hora d'entendre com van modelant la seva identitat aquests individus. De fet, és a través d'aquest sentiment de pertinença grupal que l'adolescent neutralitza la sensació de buit existencial que acompanya el fet de no trobar resposta a segons quines preguntes i, a més, esquiva l'abandonament i la soledat. Els nois que se senten abrigats per un col·lectiu d'amics troben més facilitats a l'hora superar tot aquest seguit d'obstacles (Rodrigo i Medina, 2006). En concret, les aportacions rebudes tenen a veure amb:

- Evitar la soledat, a través d'aquesta sensació de sentir-se part d'un col·lectiu en què un juga un rol determinat que, molt sovint, esdevé canviant. Precisament, aquesta consecució que assoleix la persona durant l'adolescència serà la que, durant la vida adulta, ens permetrà assumir els codis necessaris per poder formar part de diferents agrupacions i establir els criteris suficients per ser capaços de poder diferenciar els nostres grups d'altres que hi pugui haver en el nostre entorn.

- Definir-se un mateix a partir de la influència directa que exerceixen sobre aquests subjectes les característiques de la tribu i dels seus membres, trets davant els quals se senten plenament identificats i compromesos. Evidentment, la fita de definir-se un mateix durant aquests anys de joventut marcarà i condicionarà d'alguna manera l'elenc de valors, metes i creences que conformaran la persona durant la seva edat adulta.

Sigui com vulgui, aquest procés de construcció identitària –característic de grups de població adolescents– actualment s'ha d'emmarcar dins les condicions concretes del moment en què ens trobem: l'era postmoderna (Dunbar, 2002). Com hem dit anteriorment, de la idiosincràsia que exhibeixen les societats coetànies es desprenen uns paisatges socials eminentment volàtils i diversos, que sovint es caracteritzen per la seva naturalesa efímera i canviant. La conseqüència immediata que genera aquest nou panorama té molt a veure amb un nou marc de relacions entre persones i també entre col·lectius (Felipes, 2015).

En qualsevol cas, sembla evident que els adolescents estan exposats de manera innegociable a tot un seguit d'alteracions que marquen les seves vides, a curt i també a llarg termini. L'adjectiu *innegociable*, que apareix en la darrera afirmació, no és banal, atès que són ben pocs els adolescents

que poden esquivar aquest sinuós procés. Precisament arran d'aquesta realitat, veiem que els grups d'adolescents d'origen immigrant no en són una excepció, car també formen part d'aquesta nova nomenclatura social. Tot i això, ens trobam davant uns col·lectius d'adolescents que presenten uns trets peculiars a causa de la seva experiència migratòria, fet que els aboca a haver de conviure amb tot un seguit de problemàtiques associades que, d'una manera o altra, acaben condicionant directament els seus costosos processos de configuració identitària.

3. LA CRISI D'IDENTITAT EN ADOLESCENTS D'ORIGEN IMMIGRANT: ENTRE DOS ESGLAONS VITALS, ENTRE DUES CULTURES

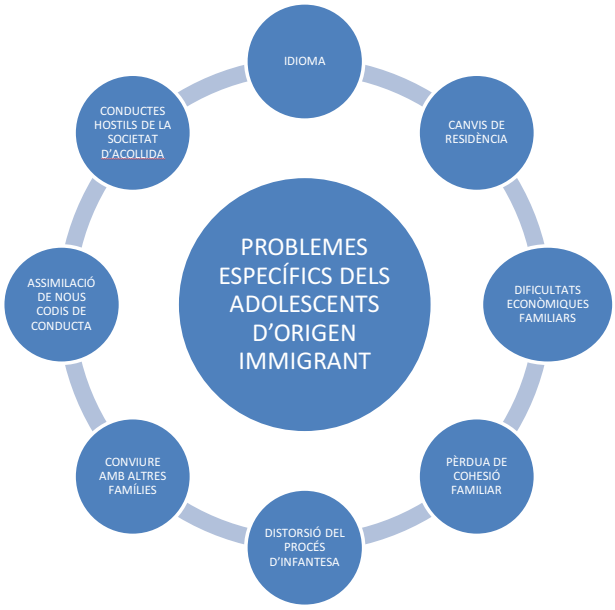
Les problemàtiques que s'associen a l'adolescència mostren un impacte força eloqüent en la quotidianitat de l'individu, ja que afecten d'una manera integral la persona. De fet, l'adolescència esdevé una etapa traumàtica per a bona part d'aquells que l'han viscuda, com hem anat veient en els punts precedents.

Transseptes tan essencials per a la persona com ara el desenvolupament intel·lectual, les alteracions emocionals, el nou marc de relacions interpersonals o el descobriment del sexe formen part indissoluble d'aquest itinerari vital tan complicat. La fita que tenen totes i cada una d'aquestes modificacions no és altra que l'assoliment d'una identitat pròpia i particular que, a la vegada, es presenta en concordança amb el context social que acompanya l'individu. Molt sovint, quan s'analitzen problemàtiques o dificultats manifestades per adolescents d'origen immigrant, s'oblida que es tracta de persones exposades a tot aquest seguit d'alteracions que, en el cas d'aquests al·lots, es veuen maximitzades per l'atmosfera que els envolta habitualment, la qual va acompanyada d'un conjunt de dificultats específiques que apareixen il·lustrades a la figura 1.

Òbviament, en el rerefons de totes aquestes conjuntures apareix la necessitat de configuració identitària per part del subjecte que, en aquesta mena de casos, es veu immersa en un procés dual: per una part, s'emmarca en els canvis característics de l'adolescència i, per l'altra, es realitza formant part d'un procés progressiu d'adaptació a l'entorn en què interactuen variables tan determinants com l'ambient familiar o els amics. D'alguna manera, fem esment dels processos de "transicions simultànies" segons les quals la persona ha de fer front de manera paral·lela a dos processos de canvi intensos: l'adolescència i la migració (Figuera; Torrado; Llanes i Pol, 2012). Cada una d'aquestes variables representa models socials i culturals que en alguns casos no coincideixen i es mostren com a oposats, fet que incentiva activament l'aparició de tensions en l'individu (Giró, 2003).

Tanmateix, existeixen realitats personals, familiars i també d'entorn social força diverses, de tal manera que no podem analitzar des d'una mateixa perspectiva joves que, tot i ser d'origen immigrant, han passat bona part dels seus anys d'infantesa en la societat de destí migratori, i altres que s'han incorporat a aquest nou entorn més recentment i que han crescut als seus països d'origen. És per això que resulta molt interessant diferenciar els col·lectius de nouvinguts que han arribat en etapes infantils o han nascut a les societats de destí migratori, d'aquelles persones que han emigrat havent viscut bona part de la seva infantesa al seu territori d'origen.

Figura 1. Dificultats addicionals que acompanyen el trànsit de l'adolescència de joves d'origen immigrant



Font: elaboració pròpia.

- **Adolescents que han viscut la infantesa als seus països d'origen**

  Normalment, es tracta de persones que en plena etapa adolescent parteixen (bé amb les seves famílies o bé sols per reunir-s'hi) de la societat on han nascut i han viscut durant els primers anys de vida, per dirigir-se a un nou indret que desconeixen completament. El panorama immediat que es desprèn d'aquesta situació no és altre que els joves que aterren sense tenir una idea mínimament clara d'aspectes tan importants com ara l'idioma que es parla o dels codis de conducta social que es manegen en la societat que els rep. L'enorme magnitud de les incògnites que formen part d'aquest nou ambient sovint va lligada a un procés d'aclimatació a aquestes noves condicions, fet que mai resulta cosa senzilla. Tanmateix, esdevé força freqüent veure que aquests adolescents associen l'elenc de traumes d'aquesta etapa únicament amb el procés migratori, tot deixant en l'oblit que estan vivint un període de les seves vides que inclou dificultats inherents a la seva pròpia naturalesa.

  Com hem assenyalat en les línies precedents, la significació que tenen els amics en aquestes edats resulta fonamental a l'hora d'explicar segons quins fenòmens que envolten la vida d'aquests joves. Així, entre les dificultats que més es donen en els adolescents d'origen immigrant, sens dubte abunden aquelles que estan relacionades amb problemes de convivència amb altres joves de la

seva mateixa edat. Molts d'aquests immigrants se sorprenen quan arriben al nostre territori, ja que observen que en la societat d'acollida els al·lots de la seva mateixa edat es dediquen a ser "adolescents", és a dir, es dediquen a tenir un estil de vida i a fer una sèrie d'activitats totalment desconegudes pels joves que viuen als països des d'on arriben. Si bé la sorpresa inicial la perceben ells mateixos en el moment en què són escolaritzats, a mesura que va passant el temps esdevé també una novetat per a les seves famílies, just quan aquests adolescents comencen a incorporar algunes de les pràctiques pròpies dels joves de la societat on viuen.

Tampoc no és estrany trobar qualque pare que no acabi d'assimilar alguns d'aquests canvis i això pot acabar desembocant en escenes de tensió familiar. Aquests col·lectius no només aterren en un entorn desconegut i amb escasses eines per a una integració ràpida, sinó que també es veuen obligats a descobrir i assumir formes de ser que fins ara eren estranyes en el seu propi entorn (Funes, 2000).

- **Adolescents d'origen immigrant que han crescut en la societat d'acollida**

La principal diferència entre aquests joves i els altres és que trobam persones que ja acumulen una certa experiència com a ciutadans de la societat que just ara els acull, amb la qual cosa ens referim a individus que han rebut respostes socials, educatives i assistencials orientades a poder assolir una integració més plàcida, tant per a ells com per als seus familiars. Tot i que es tracta d'adolescents que ja estan aclimatats al context que els envolta, determinades experiències del passat sovint apareixen durant aquesta transició cap a la vida adulta. De fet, és habitual que en aquest moment es posin de manifest determinades tensions, precarietats o dificultats viscudes en etapes anteriors.

En aquest sentit, no és estrany que es tracti de persones que hagin viscut infàncies marcades per situacions adverses, com ara els problemes derivats de la separació dels pares o germans –pèrdua de la cohesió familiar, tan important en aquestes primeres etapes de la vida–, les tensions generades com a conseqüència dels continus canvis de residència, les problemàtiques derivades de l'arribada a un nou entorn ple de novetats –que normalment en els primers moments s'interpreten com a hostils–, l'assimilació de nous codis de conducta social que en ocasions són oposats a aquells que es marquen des de casa, etcètera. La suma de tots aquests escenaris, generalment deriva cap a una ruptura del procés natural de la infantesa que es posa de manifest durant l'adolescència.

Amb tot, és durant aquesta etapa que emergeixen els trastorns que s'han anat incubant durant la infantesa i, és per aquest motiu, que el subjecte es veu obligat a haver de digerir la inseguretat acumulada amb l'entorn. Tant és així, que en l'adolescència es desvelen alguns misteris apareguts durant els anys d'infantesa, per exemple, el fet de sentir que es rep un tracte diferent de la resta. La interpretació de tots aquests processos no és fàcil ni tampoc immediata, fet que ens ajuda a entendre determinades personalitats explosives o poc predisposades a la interacció amb els altres que mostren alguns d'aquests joves. Cal recordar que es tracta d'individus que no només han de fer front a la vertiginosa inestabilitat del període que viuen, sinó que també han de combatre les turbulències pròpies de l'atmosfera que els envolta.

En general, a l'hora d'interpretar els processos de construcció identitària d'aquests adolescents, s'ha de tenir en compte la pressió que exerceixen dos elements importants: per una banda, han de conviure amb les condicions i actituds marcades des de les pròpies famílies i, per l'altra, també han d'actuar tenint present les conductes (d'integració, de rebuig, etc.) de les societats d'acollida. Malgrat que es tracta de joves que ja són producte dels nostres propis sistemes d'escolarització i dels nostres processos d'integració, mantenen bona part de les peculiaritats d'aquells que arribaren d'infants.

En conseqüència, tot i que acumulen un cert bagatge com a membres de la societat de la qual ara formen part, molts d'ells encara romanen estretament lligats a la realitat que viuen les seves famílies, per la qual cosa moltes d'aquestes persones es troben submergides en bona part de les dificultats que sovint acompanyen la migració. A tot això s'ha d'afegir que la societat d'acollida sovint els identifica de la mateixa manera que ho fa amb la resta d'immigrants, fet que els impedeix sentir-se plenament membres de la comunitat on viuen. Tant és així que segueixen sent persones que reben la qualificació "d'estrangers" o "d'immigrants", tot i que són persones que han nascut aquí.

Com hem dit, els adolescents relacionats amb processos migratoris estan molt condicionats pels seus orígens a l'hora d'haver d'iniciar la configuració de la seva identitat. Amb tot, es tracta de persones habitualment sotmeses a severes tensions originades com a conseqüència de la contínua disjuntiva que hi ha entre el fet de mantenir-se fidels als dictàmens dels pares o familiars (els quals habitualment tendeixen a mantenir conductes pròpies del lloc d'origen) o bé optar pels valors de la societat d'acollida que sovint encarnen figures com els amics o l'escola (que incorporen nous codis els quals es presenten com més atractius i que impliquen un cert grau de compromís).

Normalment, mai no es tanquen a seguir un dels dos models identitaris i és habitual que vagin barrejant elements de les dues parts. D'aquesta manera, amb certa freqüència aquests joves són capaços de desplegar tot un seguit d'estratègies que els faciliten mantenir llaços simultàniament amb les dues cultures. El procés de construcció identitària en adolescents d'origen immigrant ens permet interpretar dos grans tipus d'estratègies (Giró, 2003). La primera consistiria en el fet que el jove, des d'un primer moment, intenta aconseguir una identificació ràpida amb el grup majoritari (societat d'acollida). La segona estratègia consisteix en un manteniment de certa distància i recel cap al grup majoritari, perquè la persona interpreta que se'n deriven les principals dificultats en el seu procés d'integració social. Entre aquests dos posicionaments hi hauria una tercera alternativa que, per ventura, seria la més adequada.

En aquest cas, la reacció de l'adolescent consistiria a mostrar una actitud positiva amb l'objectiu d'adoptar el millor de les dues propostes que acabem d'explicar: mantenir una vinculació estreta amb els referents més significatius amb els quals es va conviure durant l'etapa de la infantesa (aquells que estan representats per la família, els amics del mateix país d'origen, etc.) i, a l'hora, ser capaç de desplegar suficients habilitats socials per aconseguir un nivell d'integració en la societat d'acollida.

En definitiva, sembla que aquestes noves generacions estan duent a terme uns processos de configuració identitària que, tot i que tenen punts en comú amb la cultura d'origen i també amb la societat que els acull, presenten unes característiques absolutament peculiars en relació amb les

de les generacions que hi ha hagut fins aleshores. L'observació dels comportaments, els valors i les conductes que es desprenen d'aquestes noves identitats serà un dels grans reptes de la comunitat científica del començament del segle XXI.

4. A MODE DE CONCLUSIÓ

Un dels fenòmens que té més rellevància en el panorama social del segle XXI és el de l'adolescència. Històricament, aquest període vital ha estat concebut com una simple fase natural de transició cap a la vida adulta, emperò el conjunt d'alteracions inherents a la contemporaneïtat han estimulat tot un seguit d'interpretacions d'un fenomen cada vegada més exposat a l'ambigüitat. En qualsevol cas, la poca nitidesa amb què es presenta el concepte que ens ocupa no va dissociada de la naturalesa de l'època que vivim, que està incentivant societats cada vegada més inestables, exposades a continus qüestionaments fruit del relativisme coetani.

Així doncs, és en aquest context que s'ha de situar l'anàlisi de l'adolescència hodierna. Com en qualsevol etapa de transició, aquesta implica la vivència de tot un conjunt d'acomiadaments i la benvinguda de tot un seguit de reptes que es viuran amb més o menys èxit depenent de la naturalesa de l'individu mateix, a més del suport que rebi del seu entorn. Tanmateix, el conjunt d'alteracions que viu l'individu durant aquests anys (tant físiques com psicosocials) acaben conduint-lo cap a situacions de certa inestabilitat i és enmig d'aquesta realitat que es comencen a plantejar qüestions tan essencials com: *qui sóc?*, *qui hauria de ser?*, o *qui m'agradaria ser?* En definitiva, es tracta de viure el costós procés de configurar la pròpia identitat en què l'individu combina dues ambicions: la de definir-se un mateix com a element diferent a la resta i la de formar part d'un conjunt en què pugui ser reconegut.

Sigui com vulgui, la major part dels processos que acabem d'assenyalar esdevenen universals i són viscuts amb més o menys encert per les persones adolescents. Precisament, aquest caràcter universal dels canvis d'aquesta etapa ens submergeix en la doble dificultat que viuen els joves d'origen immigrant, els quals han de combatre una transició simultània: el fet de ser adolescents i immigrants alhora.

Tot i que hi ha diferències depenent del període d'arribada d'aquests adolescents immigrants, generalment es veuen condicionats a engegar els seus processos de construcció identitària a través dos agents fonamentals. Per un costat, sovint senten la necessitat de mantenir certs llaços de fidelitat amb la cultura dels seus orígens, que normalment és representada pels pares i familiars. Per l'altre costat, els amics o l'escola esdevenen elements que suggereixen que aquests joves s'han de fer seus aspectes propis de la cultura que els envolta.

Enmig d'aquesta dicotomia, n'hi ha que opten per mantenir un cert recel vers la societat majoritària a la qual s'atribueixen les culpes del seu fracàs en el procés d'integració, emperò també trobem casos adversos d'adolescents que mostren actituds de certa "submissió" amb la societat de destí migratori, en pro d'integrar-se més ràpidament i fàcilment. Amb tot, hi ha una tercera via que barreja les dues anteriors i que proposa mantenir els referents més significatius dels models identitaris

propis dels països d'on vénen, i que alhora es despleguin tot un seguit d'habilitats socials per tal de poder completar amb èxit el procés d'integració. D'aquesta manera, les generacions filles de la immigració avancen amb unes identitats absolutament inèdites, les quals esdevenen diferents d'aquelles que tenen els seus pares i familiars, així com de les que presenten altres sectors de la societat que els veu créixer.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Ensayo Tusquets. Barcelona.

Castells, M. (2000). *La galàxia Internet*. Rosa dels Vents. Barcelona.

Dunbar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de la mutación*. Bellaterra. Barcelona.

Erikson, E. (1986) *Sociedad y adolescencia*. Siglo XXI. México DF.

Felipes, A. (2015). *Coaching de imagen e identidad personal*. CEU Ediciones. Madrid.

Figuera P., Torrado M., Llanes J. i Pol L. (2012). "Alumnado Emigrante: Satisfacción y actitudes ante la formación en su transición a niveles postobligatorios". A *Revista REID*, octubre, 79-100.

Funes, J. (2000). "Migración y adolescencia". A E. Aja, F. Carbonell, J. Funes, i I. Vila (ed.), *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*, (p. 120-144). Fundació La Caixa. Barcelona.

Giró, J. (2003). "Asociacionismo étnico, identidad cultural y ciudadanía". A M. Bernuz, M. i R. Susín (ed.), *Ciudadanía. Dinámicas de pertenencia y exclusión*, (p. 155-172). Universidad de la Rioja. Logroño.

LeBreton, D. (2012). *La edad solitaria. Adolescencia y sufrimiento*. Lom Ediciones. Santiago

Machado Pais, J. A., (2000). "Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (164), 89-100.

Martí, E. i Orrubia, J. (1997). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. ICE/Horsori. Barcelona

Ortuño, J. (2014). *Adolescencia: evaluación del ajuste emocional y comportamiento en el contexto escolar*. Universidad de la Rioja. Logroño.

Rodrigo, M. i Medina, P. (2006). "Posmodernidad y crisis de identidad". *Revista Científica de Información y Comunicación*, (3), 125-146.

Schreck, A. i Páramo, M. (2013). *Misión imposible: cómo comunicarnos con los adolescentes*. Grijalbo. México.

Xarxa de Renovació Pedagògica

Esther Zarrias

Sandra Icasuriaga

Joan Antoni Oliver

Jana Suau

Maria Bel del Toro

Margalida Gomila

Catalina M. Bover

RESUM

La Xarxa de Renovació Pedagògica es crea l'estiu de 2015 per fer visible les inquietuds d'un grup de mestres i treballar vers al canvi de mirada cap a l'infant. Té com a objectiu treballar per aconseguir un model educatiu que es basi en una educació conscient i coherent i està formada per cinc centres d'infantil i primària públics i un centre per a infants de 0 a 3 anys d'educació infantil.

RESUMEN

La Red de Renovación Pedagógica nace en agosto de 2015. Es un instrumento que recoge las inquietudes de un grupo de maestros que comparten una misma manera de entender la educación y la necesidad de cambio de modelo educativo, cambio que tiene como ejes la educación consciente y coherente.

Esta Red está formada por cinco centros públicos de infantil y primaria y un centro municipal para niños de 0 a 3 años de educación infantil.

1. QUI SOM?

La Xarxa de Renovació Pedagògica neix de les inquietuds d'un grup de mestres amb l'objectiu d'unir forces, compartir il·lusions, crear pensament, coordinar actuacions formatives, amb el convenciment de la necessitat d'un canvi de mirada en el món educatiu.

Un dels eixos bàsics de la xarxa és treballar per aconseguir un model educatiu que es basi en una **educació conscient i coherent.**

Cal repensar, reinterpretar i redissenyar el sistema educatiu que vivim actualment. L'escola no només forma part del context, sinó que és context. Aquest fet ens obliga a obrir mentalitats i fer que l'escola amari creativitat, entusiasme, motivació, empatia, cooperació, pensament crític, consciència, autodidactisme, autonomia, és a dir, **vida**.

És el moment d'alimentar la passió i l'energia per fer un **salt qualitatiu** en la nostra educació, i descobrir una nova mirada cap a un procés humanista, multidisciplinari, col·laboratiu i que doni resposta als vertaders talents que viuen a les nostres aules, és a dir, com ens indiquen des de la mirada holística de l'educació, ara és el moment d'"unir l'ésser amb fer, la humanitat amb la naturalesa, la ciència amb la consciència, l'economia amb l'ecologia, l'estètica amb l'ètica, el cap amb el cor i les mans".

Per donar lloc a una educació conscient i coherent necessitem escoles amb una atmosfera de vertadera llibertat, on es respecti el pla intern real dels infants, de manera que puguin desenvolupar el seu potencial humà i donar sentit a la seva essència per crear-se a si mateixos, és a dir, aprendre a pensar experimentant amb la realitat, fer servir les pròpies mans per accionar processos, viure en relació amb l'entorn i donar temps per explorar el món i ser conscient. Atorgar als infants aquesta

llibertat permetrà l'adquisició de responsabilitat i respecte; respecte a un mateix, respecte al que ens envolta, respecte a la convivència, respecte a la vida...

Formen part d'aquesta xarxa els centres següents:

- EEI Els Molins, Sencelles
- CEIP Son Juny, Sant Joan
- CEIP Es Talaiot, s'Illot
- CEIP Es Puig, Lloseta
- CEIP Sant Miquel, Son Carrió
- CEIP Rosa dels Vents, Colònia de Sant Pere

Els **trets generals** que defineixen aquesta xarxa són:

- Escoles públiques o de titularitat municipal de Mallorca.

- Se segueix la línia d'escoles públiques innovadores **referents** a Catalunya i el País Basc, que tenen un recorregut de més d'una dècada d'ús de metodologies actives amb bons resultats.

- Compromís amb la **formació contínua** per part del professorat. Formació, d'altra banda, que ha de ser garantia de qualitat i de canvi metodològic als centres escolars que conformen la Xarxa.

- Compromís per **obrir les portes de l'escola** a tot aquell que estigui interessat a apropar-se a la manera com s'hi treballa i funcionen els infants.

- Donam cabuda als continguts curriculars establerts mitjançant un pla d'implementació amb **trets particulars**:

- **Periodització flexible.** Tots els infants tenen l'oportunitat d'acostar-se als continguts curriculars quan estan preparats per fer-ho i ho necessiten. Atès que es confia en el ritme d'aprenentatge de cada individu, no hi ha una periodització estricta de la consecució dels objectius del currículum.

- **Transversalitat.** En relació amb els continguts curriculars, es donen de forma transversal. Cada projecte i activitat que comencen té una sèrie de continguts que es corresponen amb diferents àrees del currículum de la Conselleria d'Educació. Per això, apostem per activitats com a tallers i projectes, tot i que en els ambients preparats es pot observar una disposició dels materials d'aprenentatge per àrees de coneixement. Obeeix a la necessitat de tenir a l'abast dels nins i nines material de suport en l'adquisició d'aquestes competències i zones en què acompanyants i alumnat puguin centrar-se en certes àrees del seu interès i que, al cap i a la fi, són necessàries per a la consecució dels objectius en el desenvolupament dels projectes i tallers.

- **Programació viva.** Partim de la creença que una bona manera de poder atendre les veritables necessitats dels infants és amb una programació que s'adapta al dia a dia basant-se en els processos maduratius dels infants i la seva evolució. Considerem necessari oferir un marc

general de desenvolupament i l'adquisició de les diferents competències bàsiques, i al llarg de l'any, i amb revisions diàries, planificar les activitats que sorgeixen de les propostes dels infants o dels acompanyants, sempre tenint en compte les observacions dels alumnes. Cal introduir el concepte d'actuacions dels alumnes enfront del concepte de seqüència d'activitat. Aquestes són la conseqüència esperada després de la proposta feta pels docents, mentre que les actuacions són la resposta que té l'infant a partir d'un material, projecte i espai divers que té al seu abast.

RESUM

Els trets generals que defineixen la Xarxa de Renovació Pedagògica són:

- *Escoles de titularitat pública.*
- *Centres on compartim l'acció de repensar cap a on s'ha encaminar l'educació.*
- *El canvi metodològic implica la implantació d'una pedagogia activa.*
- *Compromís cap a una formació permanent dels centres de la Xarxa i compartir l'experiència amb altres escoles.*

RESUMEN

Los puntos que definen la Red de Renovación pedagógica son:

- *Escuelas de titularidad pública.*
- *Definir el camino a seguir para realizar un cambio educativo.*
- *La pedagogía activa es la que define el cambio metodológico.*
- *Compromiso de los profesionales de la educación para formarnos como equipos educativos y compartir las experiencias innovadoras con otros centros escolares.*

Bases pedagògiques

Són els diferents conceptes de la infantesa els que determinaran l'orientació en la psicologia del desenvolupament que fa de correlat teòric de les pràctiques pedagògiques d'un tipus d'escola o un altre. Dit d'una altra manera: tractarem el nin com entendrem que és.

La pedagogia de les escoles incloses a la Xarxa es fonamenta en aquestes bases i en molts i diversos corrents teòrics i pràctics dels quals ens nodrim.

Tot i que correm el risc de la simplificació, per qüestions heurístiques, passem a sintetitzar els conceptes generals que expliquen la pràctica educativa que duem a terme, sense perdre de vista que l'infant és un sistema multidimensional i que el seu desenvolupament és un procés molt complex que no es pot resumir.

1. Els éssers humans constituïm un sistema amb parts diferenciades i integrades que, alhora que canvia per adaptar-se de manera profitosa al medi físic i social circumdant, es treballa per mantenir la integritat en un equilibri molt delicat sempre dinàmic. Aquesta és la definició que Humberto Maturana (1984) fa del ***sistema autopoiètic*** des del punt de vista biològic i que s'adapta perfectament a la teoria de sistemes aplicable a l'entorn educatiu. Segons aquesta definició, l'infant ja no pot ser considerat des del punt de vista de l'adult com un ésser en formació sinó com un sistema que alhora que es desenvolupa és harmònic i complet en cada instant.

2. L'aprenentatge consisteix en l'emergència en un individu de mecanismes que ajusten el seu comportament a l'experiència viscuda física i socioafectiva. D'aquesta simple definició en segueixen altres d'interrelacionades.

3. Cada infant té la capacitat i la necessitat de dirigir el seu procés d'aprenentatge segons el seu ***pla intern***. Com que l'infant és un sistema autopoiètic, com qualsevol organisme, actua i es desenvolupa de manera *autoregulada*. Als seus intercanvis físics i emocionals amb el seu entorn segueix un *pla intern de desenvolupament* inconscient. Aquest terme de la tradició de psicologia genètica i evolutiva piagetiana no es refereix a un simple codi genètic o un destí metafísic. Segons aquest autor, és una línia d'evolució que segueix de manera natural el mateix infant segons diverses etapes del desenvolupament. Aquest concepte ha estat matisat i complementat per la tradició psicològica posterior. L'infant traça de manera inconscient aquest pla i, de la mateixa manera que les circumstàncies experiencials són canviants, el nin i el seu pla també ho seran. El pla intern és un mecanisme-guia dinàmic, que orienta la seva tendència de desenvolupament i que alhora es veu retroalimentat pel desenvolupament mateix, com és propi dels sistemes autopoiètics emergents. Considerem que aquest pla intern s'ha de respectar i cuidar per preservar l'harmonia en el desenvolupament de l'ésser humà.

4. L'autèntic aprenentatge, per tant, és *irrefrenable* i es dóna en tot moment si sorgeix de la ***curiositat innata*** dels infants. Ens podem imaginar l'infant com un veritable solucionador de problemes (Case, 1989), un ens capaç de formular els seus objectius propis i intentar aconseguir-los activament. Fins i tot, alguns estudis asseguren que la satisfacció personal d'aprendre per iniciativa pròpia desencadena una química cerebral gratificant que reafirma el procés de desenvolupament (Eberhart i Kapelari, 2010).

5. L'adquisició de noves competències està íntimament relacionada amb el seu pragmatisme i la manera com afecta directament l'infant, o sigui, depèn de la seva ***motivació***, com hem dit, del seu pla intern. Com ho demostren múltiples investigacions (Donalson, 1978), la capacitat de resoldre tasques dels infants està subjecta a les circumstàncies concretes en què aquestes es presentin i si tenen sentit dins el seu propi món. Tot i que l'aprenentatge té un gran component imitatiu i d'assimilació de l'entorn (físic, social i cultural), les estructures mentals que habiliten l'ésser humà per construir solucions altament adaptades i eficients a situacions no previstes no es poden assolir només transmetent el coneixement de la nostra civilització sinó creant espais adequats per l'assaig basat en la prova-errada de què és el món i com funciona, perquè, com diu John Holt entre d'altres: "Aprendre no és el producte d'ensenyar. Aprendre és el producte de l'activitat dels aprenents."

6. Independentment de com es vulgui entendre la naturalesa de les entitats cognitives (esquemes, estructures, representacions mentals, etc.) de l'infant i com canvien aquestes entitats al llarg del desenvolupament, s'hi han pogut identificar certes **etapes**. Pel que fa a l'etapa escolar que ens ocupa, ens basem en la coneguda distinció feta en l'extensíssima obra de Jean Piaget sensoriomotriu (de 0 a 2 anys), preoperacional (de 2 a 6 anys) i operacional concreta (de 7 a 12 anys)–, tot i que no ha superat el pas del temps, atès que múltiples investigacions dels seus propis deixebles i d'altres posicionaments, com la psicologia evolutiva o la del processament, han revelat moltes inexactituds. Igualment tots mantenen que sí que hi ha etapes en el desenvolupament, que són laxes, que cada infant fa un recorregut únic, que no sempre és en sentit progressiu i que no se'n pot canviar l'ordre.

7. Tot i que cada acció requereix competències específiques, l'**experiència és integral i fenomènica**, és a dir, que s'aprehèn amb la vivència subjectiva sensorial i d'acord amb la memòria individual i cultural. Com diria l'escola Gestalt (Sáiz et alii, 1995), no és possible descompondre-la en les seves parts integrants sense desvirtuar-la. A més a més, sabem que els fenòmens psíquics són inherents a la corporeïtat i que, recíprocament, el cos suporta una activitat psíquica: "l'homme est son corps" (Coste, 1977). Per la qual cosa, el desenvolupament de l'individu és integral i comprèn les dimensions física, cognitiva, emocional, social i transcendent, que es recolzen unes en les altres, i que no es poden dissociar unes de les altres sense desvirtuar la naturalesa de l'individu. Per això, l'educació l'entenem com un procés global que ha d'incloure el cos, la ment i la psique.

8. Volem fer notar que sempre es parla d'aprenentatge i no d'ensenyament, perquè entenem que el **guia del desenvolupament** propi és el nin o la nina. Òbviament els acompanyants adults tenen un rol clau.

9. Cada nin o nina és un individu amb la seva personalitat, que mereix ser tractat amb **amor i respecte**. La convivència amb la diversitat és un valor enriquidor en si mateix i proporciona altres punts de vista de la realitat. D'altra banda, la discrepància obliga a posar en pràctica mecanismes d'entesa i diàleg, empatia i solidaritat. També és clau en la conformació de la identitat pròpia en la mirada de l'altre i la base de la consolidació dels diferents rols que integren l'individu.

10. A més a més, considerem que la **interacció social** entre companys i acompanyants és un dels motors de l'aprenentatge. El plantejament en grup de la resolució d'una tasca comuna suposa no solament un *conflicte* (en el sentit piagetià) que aboca a una reestructuració cognitiva, sinó que afavoreix la *comprensió intersubjectiva* de la situació (Miller, 1987) i fa avançar el desenvolupament de la comunitat d'alumnes i acompanyants com un organisme de segon ordre.

11. Constructivisme ecològic de Malaguzzi, el diàleg entre les capacitats genètiques i les adquirides, valorant les interconnexions entre els fets que vivim i construïm, els quals canvien constantment.

    "Cada un de nosaltres que treballa en educació ha après a la pràctica que moltes coses poden ser extretes del patrimoni cultural, moltes de teories i experiències, moltes de la literatura, de l'art i de l'economia, de la investigació científica i tecnològica.

> Però moltes coses neixen per intuïció, per gust, per ètica, elecció de valors, per raons i oportunitats, que en part controlem i en part són suggerides pel nostre propi ofici de la vida." (Loris Malaguzzi)

Val a dir que aquestes són les premisses que nosaltres abracem, tot i que entenem que la psicologia del desenvolupament i la pedagogia que se'n deriva són disciplines històriques d'una tradició diversa i rica, que en les seves diferents opcions sempre hi pot haver encert i que totes tenen per intenció primera afavorir el desenvolupament dels nins i nines de la nostra societat. Amb això volem indicar dos principis que procurem mantenir:

- L'acord d'aquestes bases pedagògiques va néixer d'una **reflexió conjunta** i d'esforç de síntesi i consens, que pot ser revisable i millorable a mesura que la comunitat educativa guanyi en informació i experiència.

- En l'exercici de la nostra llibertat pedagògica també hi ha un profund **respecte** de les diverses opcions educatives que conviuen en la nostra societat.

Els fonaments pedagògics esbossats a l'apartat anterior els podríem resumir en t**res principis bàsics** que ens serveixen de guia per a la nostra pràctica pedagògica diària i que mantenim presents sempre que es dissenya un pla d'actuació a l'escola. Aquests principis són:

1. **L'acompanyament** de l'adult en el procés d'activitat dels infants es fa amb una mirada d'amor i respecte.

2. **L'entorn** dels infants en condiciona l'aprenentatge i, per tant, vetllem perquè sigui ric, segur i relaxat.

3. Les experiències **d'aprenentatge** en aquestes edats són **globals**, és a dir, impliquen totes les funcions de l'organisme i entenem que no poden ser sempre compartimentades en camps de coneixement.

Aquests principis es materialitzen a l'escola en una organització del temps, d'espais, recursos humans i material pedagògic força particular.

RESUM

Fonaments pedagògics
L'acompanyament de l'adult en el procés d'activitat dels infants es fa amb una mirada d'amor i respecte.
Es treballa perquè l'entorn dels infants sigui ric, segur i relaxat.
Les experiències d'aprenentatge en aquestes edats són globals.
Aquests principis són l'eix vertebrador de l'organització del temps, dels espais, dels recursos humans i del material pedagògic.

1. ANTECEDENTS

La metodologia que fem servir a les nostres aules és hereva de **múltiples experiències educatives** i socials que es van donar a principis del segle XX a Catalunya, seguint els corrents pedagògics europeus gestats a l'institut J. Rousseau de Suïssa, i també de corrents de renovació pedagògica que en van recuperar l'essència a finals de la dictadura i principis de la democràcia.

Escoles com l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia (1901-1909), l'Escola Montessori de Barcelona (1922-1924) i la Mútua Escola Blanquerna (1924-1939) d'Alexandre Galí, l'Escola del Mar, dirigida per Pere Vergés (1921), l'Escola-Institut de la Generalitat de Catalunya (1932-1933), l'Escola de la República de Montuïri, etcètera, han creat el substrat social perquè avui hi hagi nombrosos projectes educatius que treballin en la mateixa línia que es planteja des de la nostra Xarxa.

2. QUÈ VOLEM

L'objectiu principal que ens marquem com a centres educatius innovadors és facilitar l'ambient, el material i l'acompanyament perquè cada infant es pugui desenvolupar de forma integral seguint el seu propi pla intern.

D'aquest se'n deriven els següents:

- Permetre les condicions perquè es desenvolupi **l'esperit crític, l'autonomia personal i les habilitats socials.**
- Basar la tasca educativa de l'escola en el **respecte mutu, el diàleg, la reflexió, la col·laboració i la solidaritat, respectant els valors i les normes de convivència i els drets humans.**
- Vetllar per mantenir lligams i un fort **arrelament del centre escolar en el poble i la comarca** on viuen les famílies de l'escola.
- Donar valor a la llibertat pròpia i la dels altres, i a la **igualtat de drets i oportunitats** entre les diferents persones de la comunitat educativa, tant pel que fa al gènere com a l'edat.
- Mantenir les condicions ambientals i d'oferta de materials i activitats perquè es puguin desenvolupar les **competències bàsiques** establertes en el currículum, així com les altres que es puguin esdevenir.

3. OBJECTIUS

Com a Xarxa, aquests són els **objectius** que ens proposam:

- Cercar el **suport** en altres escoles públiques de la nostra illa que duen a terme aquesta metodologia per poder fer intercanvis i reflexions.

- Optar a **formació** explícita en pedagogies actives a través dels centres de professorats i de conselleria competent en educació.

- Aconseguir una **plantilla estable de mestres formats** en metodologies actives.

- Aconseguir **recursos econòmics** per tal de dotar els nostres espais dels materials necessaris per tal de poder dur a terme el nostre projecte.

- Tenir més facilitats per poder dur a terme projectes de **reformes arquitectòniques** que sostenen aquest projecte d'innovació.

- Promoure un canvi metodològic que atengui les veritables necessitats dels infants i un **canvi de mirada cap a la infància**.

- Donar-se a conèixer a la **Universitat**, per establir-hi vincles i també per poder rebre alumnes de pràctiques interessats en noves metodologies d'innovació.

- Signar un **conveni** amb la Conselleria de quatre anys amb les escoles que formen part de la Xarxa per dur a terme aquest pla metodològic com un pla pilot pioner a les Illes Balears.

- Obrir les nostres portes a les persones interessades a fer una tasca com a **voluntaris educatius** i que sigui reconeguda com a crèdits de formació.

- Garantir la **coherència educativa** i els principis metodològics que hem exposat i que conformen un nou paradigma educatiu no directiu a les escoles que formen part de la Xarxa.

RESUM

Objectius de la xarxa

- *Compartir l'itinerari que realitzam com a xarxa amb altres centres que tinguin la mateixa línia pedagògica.*
- *Adaptar els centres escolars a la nova mirada. Arquitectònicament, recursos econòmics i material.*
- *Treballar conjuntament amb la Conselleria d'Educació i la Universitat per tal que el treball de la Xarxa es consolidi.*
- *Participar en la millora educativa en l'àmbit comunitari.*

En el decurs d'aquests anys de vida de la Xarxa de Renovació Pedagògica, hem fet tasques de coordinació entre els centres de la mateixa xarxa, implementació de projectes de millora pedagògica, formació dels equips educatius de cada centre, assessorament entre iguals i observació entre els diferents centres. Aquesta tasca ha donat com a fruit la posada en comú d'objectius i estratègies compartides.

Hem establert diferents contactes per consolidar la Xarxa i al mateix temps per fer-la visible a l'administració educativa i col·lectius i entitats sensibles al fet educatiu.

- Reunions amb:
- El conseller d'Educació, Sr. Martí March, amb l'objectiu de donar-nos a conèixer i lliurar-li la proposta d'intencions i compromís de les escoles que conformen la Xarxa de Renovació Pedagògica.
- El director General d'Innovació i Comunitat Educativa, Sr. Jaume Ribas.
- El cap de Servei de Formació Permanent, Sr. Bartomeu Barceló, per sol·licitar un pla de formació específic emmarcat en les necessitats reals del professorat i dels centres educatius, en definitiva pensant en els infants.
- El director del CEP de Manacor, per definir el pla de formació adient per la particularitat del treball en xarxa de centres. Aquest pla s'ha dut a terme aquest curs escolar, 2015-2016, amb les individualitats de cada centre.
- Els sindicats, Assemblea de Docents i president de la FAPA.

1. IMPLICACIONS

Formar part d'aquesta xarxa ens **compromet** a:

- Ser una xarxa oberta a tota comunitat educativa.
- Mantenir un línia metodològica a les escoles que conformen la Xarxa que respecti les pautes de la filosofia viva i activa.
- **Formació contínua per part del professorat.**
- Mantenir els vincles amb les altres escoles de la Xarxa.
- Oferir-nos com a centres pilots i de referència en innovació educativa.
- Fer assessorament entre iguals als centres en procés de canvi.
- Rebre voluntaris educatius i persones en pràctiques.
- Compromís per documentar l'experiència, fer un seguiment i una revisió constant del procés.

Cal dir que els mestres que conformam la Xarra de Renovació Pedagògica compartim un bell somni, l'**educació**, els infants, l'escola, poder fer de mestres... Ser mestre és molt gratificant i més si ho podem compartir amb les persones que tenim la mateixa mirada. Ens agrada ser mestres!

"M'ho van explicar i ho vaig oblidar. Ho vaig viure i ho vaig entendre. Ho vaig fer i ho vaig aprendre."
(Confuci)

Viure la música

Ana María López

Alícia Binimelis

Marc Torres

Juana Coll

RESUM

La integració curricular dels ensenyaments elementals de música a l'educació primària i del tractament específic dels ensenyaments musicals a tot el centre suposa un repte educatiu que representa una oportunitat per a tots els alumnes, independent de les seves condicions, en un context educatiu ampli i obert, ple d'avantatges i possibilitats educatives. La integració de l'ensenyament musical afavoreix «més bona educació», no solament més bona educació musical.

RESUMEN

La integración curricular de las enseñanzas elementales de música en la educación primaria y del tratamiento específico de las enseñanzas musicales en todo el centro supone un reto educativo que representa una oportunidad para todos los alumnos, independiente de sus condiciones, en un contexto educativo amplio y abierto, lleno de ventajas y posibilidades educativas. La integración de la enseñanza musical favorece «una buena educación», no solamente «una buena educación musical».

1. COMENÇAMENT

"ARRELS"
REVISTA POPULAR - CULTURAL
(SA VILETA)

REVISTA DE LA
ASOCIACIÓN CULTURAL
- P. MIGUEL FERRER -
SA VILETA.

"ARRELS" Nº 2
Any I 1982

L'any 1901 es funda la primera escola nacional de la barriada palmesana de la Vileta, ubicada a una casa del camí Veïnal. Posteriorment, va ser traslladada i l'any 1932, durant el govern de la Segona República, varen construir «s'Escola Nova», un edifici molt elegant i estilós. El projecte va ser d'un dels millors arquitectes mallorquins, Guillem Forteza, autor, entre altres edificis, del Palau de Marivent, de Palma.

"Arrels" Revista Popular-Cultural (Sa Vileta) nº 2, Any I, 1982
Revista de l'Associació cultural P. Miguel Ferrer, Sa Vileta.

Fue construida por el arquitecto Guillem Forteza

La antigua escuela de La Vileta podría ser derrubida

Palma.-(Joana María Roque).- Un antiguo y tradicional edificio de Palma podría ser derribado en breve y su lugar pasar a ser ocupado por un colegio de tipo "standard" si la delegación y el ministerio de Educación no son sensibles a las peticiones que vecinos de la barriada piden el proyecto se derive a centro escolar, obra del importante arquitecto mallorquín Guillem Forteza.

El abandono en que se dejó durante años el edificio ha traído consigo que se fuera degradando poco a poco, hasta convertirse en un viejo caserón lleno de grietas y grietas. El colegio no se fue cuarteando, y digo un mucho -en los años setenta- en que los maestros y padres de alumnos empezaron a insistir en la necesidad de una remodelación de la vieja escuela. Durante estos años comenzó a hablarse de la posibilidad de construir un nuevo colegio. Se realizaron diversas gestiones y declaraciones, a la prensa para denunciar las deplorables condiciones en las que los alumnos debían asistir a clase. La capilla se utilizaba como almacén de muebles viejos, no podía emplearse según que materias de la enseñanza por falta de lugar en que estudiarlas, las grietas y humedades suponían graves molestias para profesores y alumnos. Y, en fin se necesitaba una solución importante y de emergencia.

Acta la cantidad de desperfectos que habrían debido arreglarse en el caso de que se hubiera decidido remodelar o reformar la escuela, se optó por la solución más fácil: derrumbar-la escuela de la Vileta. Entre aquel colegio se conservó la fachada y se reconstruyó el interior del edificio, introduciéndose, no obstante, algunas innovaciones muy discutidas.

Guillem Forteza, además de arquitecto y urbanista fue un importante político, autor del libro "Pel resorgiment polític de Mallorca" en la que se exponía su teoría regionalista con clara presión a autonomía y la que es simple descentralización administrativa. Su obra arquitectónica ha sido considerada como tradicionalista por los estudiosos del arte. La preocupación siempre que sus construcciones mantuvieran una armonía con el

Tiene asumiendo la posibilidad de conservar la fachada y reconstruir el interior de la escuela

• *Sería sustituida por un edificio "standard"*

Sin Quirt en que las clases se impartían en régimen de doble turno. La escuela ha empezado a vaciarse y el deterioro está a punto de emprenderse. Ello ha supuesto una reacción en principio de los vecinos, según dijo de la historia y del Arte de Mallorca, que podría derivar en una campaña en contra.

UNA OBRA DE VALOR HISTORICO

La escuela de la Vileta es obra de uno de los más importantes y conocidos arquitectos mallorquines: Guillem Forteza, del cual ya hace desaparición tardío, como el convento de las Setlasas o de las Agustinas más importantes de Guillem Forteza -y mucho menos de los más característicos del siglo XX- forma parte del legado de un arquitecto que siempre ha sido considerado como humanista identificado con el pasado y el entorno mallorquín. Para proceder a derrumbarlo se deben tener razones de muchísimo peso, puesto que esta no es una época precisamente de derroche alegremente. Si se continúa el proyecto actual, la ciudad puede lamentar dentro de unos meses no haber sopesado mayor preocupación por la conservación de su propio patrimonio histórico.

El Ayuntamiento es responsable de la conservación de las escuelas y el Gobierno -por medio del ministerio de Educación- de la construcción de nuevos centros. Pendiente a la Vileta, la labor de los padres

Diario de Mallorca, 17 de marzo de 1982

Al principi, era un centre de dues línies on s'impartien els ensenyaments d'educació infantil de 4-5 anys i educació general bàsica. Actualment, els ensenyaments es distribueixen en sis unitats de segon cicle d'educació infantil, dotze d'educació primària, una aula d'unitat específica educativa en centre ordinari amb currículum propi (UEECO) i els ensenyaments elementals de música.

El CEIP Son Serra és l'únic centre públic de les Illes Balears que ofereix un ensenyament integrat i un dels pioners a l'Estat espanyol.

La peculiaritat del nostre centre és el resultat d'un procés de reflexió i gestió de l'autonomia organitzativa i pedagògica amb l'objectiu de millorar els resultats del procés educatiu, desenvolupar habilitats que ajuden a entendre i respectar no solament la igualtat, sinó qualsevol element diferenciador, tot plegat com a indicadors de millora de l'èxit educatiu. El procés, emparat per les diferents lleis educatives, actualment queda reflectit a la LOMQE, la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. A l'article 122.bis consta: «Accions destinades a fomentar la qualitat dels centres docents. 1. S'han de promoure accions destinades a fomentar la qualitat dels centres docents, mitjançant el reforç de la seva autonomia i la potenciació de la funció directiva, segons estableixin el Govern i les administracions educatives. Aquestes accions inclouen mesures honorífiques tendents al reconeixement dels centres, així com accions de qualitat educativa, que tenen per objecte el foment i la promoció de la qualitat en els centres. 2. Les accions de qualitat educativa han de partir d'una consideració integral del centre, que pot tenir com a referència models de gestió reconeguts en l'àmbit europeu, i han de contenir la totalitat de les eines necessàries per a la realització d'un projecte educatiu de qualitat. Amb aquesta finalitat, els centres docents han de presentar una planificació estratègica que ha d'incloure els objectius perseguits, els resultats a obtenir, la gestió a desenvolupar amb les corresponents mesures per aconseguir els resultats esperats, així com el marc temporal i la programació d'activitats. La realització de les accions de qualitat educativa està sotmesa a rendició de comptes pel centre docent. 3. El projecte educatiu de qualitat suposa l'especialització dels centres docents, que pot comprendre, entre d'altres, actuacions tendents a l'especialització curricular, a l'excel·lència, a la formació docent, a la millora del rendiment escolar, a l'atenció de l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu, o a l'aportació de recursos didàctics a plataformes digitals compartides. Els resultats de les accions es mesuren, sobretot, per les millores obtingudes per cada centre en relació amb la seva situació de partida. Les accions de qualitat educativa, que han de ser competitives, suposen per als centres docents l'autonomia per a la seva execució, tant des del punt de vista de la gestió dels recursos humans com dels recursos materials i financers» (BOE núm. 295, 10/12/2013).

Trajectòria

El centre considera que l'educació artística és un element especialment important en el desenvolupament social i emocional dels alumnes, i integra en les tasques diàries qualsevol activitat que pugui enriquir el currículum (tallers artístics, audicions al centre, assistir a concerts, pel·lícules musicals, escoltar música a través del sistema central de megafonia).

El curs 2000/2001 detectàrem un interès especial dels alumnes per accedir als ensenyaments elementals de música del conservatori de Palma. Ja des del principi, però, era evident que no tots els estudiants podrien aconseguir-ho, ja fos per les seves habilitats, la localització del conservatori

(situat fora de la zona), les característiques personals (alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu) o per les dificultats socials i econòmiques de les famílies. No va ser fins al curs 2005/2006 que, partint d'aquesta reflexió sobre la importància de l'educació musical en el desenvolupament global dels nostres alumnes i amb l'objectiu d'articular la resposta més adient, l'equip directiu va trobar, amb una lectura més exhaustiva de la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació, un marc legislatiu que oferia una possibilitat de resposta, específicament, a l'article 66: «Centres docents amb especialització curricular». Al final d'aquell curs, el centre va presentar davant el Servei d'Ensenyaments de Règim Especial, de la Direcció General de Planificació i Centres, el «Projecte curricular d'especialització en educació musical CEIP Son Serra», que va ser aprovat per al curs 2006/2007 com a «Pla experimental dels ensenyaments elementals de música al CEIP Son Serra».

Els cursos 2009-2010 i 2010-2011 es va dur a terme un procés de formació, inclòs en l'oferta del CEP de Palma, a la modalitat Projecte d'innovació pedagògica (PIP), titulat «Integració del programa experimental d'ensenyaments elementals de música en el currículum d'educació primària. Avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge». Aquesta formació va permetre establir les bases inicials del projecte actual amb la creació d'una proposta de currículum d'ensenyaments artístics de música integrats a l'educació primària, el disseny de la línia metodològica entre les diferents assignatures del currículum d'ensenyaments elementals de música, l'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge, i l'elaboració de material d'aplicació d'aula de les assignatures dels ensenyaments elementals de música (EEM). Per dur-ho a terme, comptàrem amb l'assessorament extern de Teresa Malagarriga (UAB), Wolfgang Hartmann (MUSIKENE; ORFF INSTITUTE), Begoña de la Iglesia (UIB) i Marisa Pérez (ESMUC). El curs 2009/2010, Inspecció educativa va fer un ampli procés d'avaluació del centre i, com a resultat de la valoració positiva, va autoritzar el CEIP Son Serra com a centre integrat d'educació infantil, primària i dels ensenyaments elementals de música (Resolució del conseller d'Educació i Cultura, de 30 de juliol de 2010 (BOIB núm. 127, 31/08/2010).

El curs 2014/2015 s'ordena el currículum comú per a tots els alumnes de primària amb l'assignatura de Cant coral com a ampliació curricular, l'Orquestra, com a assignatura curricular dels ensenyaments elementals de música i la Iniciació musical a primer i segon curs de primària, formant tots part del projecte educatiu del centre.

Quadre 1. Evolució de projecte experimental a centre integrat

	Primària	EEM	Especialitats i actuacions
2006/2007	3r	1r	Piano, violí, clarinet
2007/2008	3r i 4t	1r i 2n	Piano, violí, clarinet
2008/2009	3r, 4t i 5è	1r, 2n i 3r	Piano, violí, clarinet PIP «Integració del Programa experimental d'ensenyaments elementals de música en el currículum d'educació primària. Avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge»
2009/2010	3r, 4t, 5è i 6è	1r, 2n, 3r i 4t	Piano, violí, clarinet, percussió PIP «Integració del Programa experimental d'ensenyaments elementals de música en el currículum d'educació primària. Avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge»

	Primària	EEM	Especialitats i actuacions
2010/2011	Com a resultat d'un ampli procés d'avaluació del centre, el CEIP Son Serra és autoritzat com a centre integrat d'educació infantil, primària i dels ensenyaments elementals de música. Resolució del conseller d'Educació i Cultura, de 30 de juliol de 2010 (BOIB núm. 127, 31/08/2010).		
2011/2012	PUNT D'INFLEXIÓ Es veu la necessitat de convertir els ensenyaments musicals en l'eix vertebrador de tot el centre. Es planteja la manera de com es poden integrar a infantil, primer i segon de primària, i a la resta d'alumnat que no cursa els ensenyaments elementals de música. El Cor es converteix en un espai on es desenvolupen les competències.		Piano, violí, clarinet, percussió
2012/2013	Comença el cor com a projecte de centre per als alumnes d'EEM.		Piano, violí, clarinet, percussió, violoncel
2013/14	S'ordenen els ensenyaments musicals a primer i segon curs de primària amb un currículum diferenciat de la resta de centres educatius. El Cor és una assignatura curricular per a tots els alumnes del centre.		Piano, violí, clarinet, percussió, violoncel i flauta travessera. Reconeixem el Conjunt instrumental com a ampliació curricular dels EEM.
2014/15	Tots els cursos d'infantil, primària i aula UEECO són integrats al currículum musical del centre.		Infantil: començam a perfilar el currículum musical de l'etapa. Organitzam tallers de percussió, racons musicals a les aules i audicions a les aules.

Font: elaborat pel centre

El maig de 2015 (BOE núm. 109.5 de maig de 2015) es publica la «Resolución de 31 de marzo de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan los Premios Nacionales de Educación en la enseñanza no universitaria correspondientes al año 2015, en las siguientes categorías: centros docentes, carrera académica de investigación e innovación educativa, entidades para la promoción educativa y equipos docentes». El CEIP Son Serra hi va presentar el seu projecte educatiu i el mes de novembre el Ministeri d'Educació, Cultura i Esports el va reconèixer amb el Premi Nacional d'Educació 2015, en la categoria de centres docents, en la modalitat de la millora de l'èxit educatiu, pel desenvolupament del «Projecte d'implantació de la iniciació musical i dels ensenyaments elementals de música integrats a l'educació infantil i primària, que contribueix a la millora de la qualitat de l'educació» (Resolució del 10 de novembre de 2015, BOE núm. 280, 23 de novembre de 2015, Sec. III, pàgina 110304).

El nostre model de centre

Els eixos fonamentals del nostre centre, com a centre públic integrat d'educació infantil, primària i ensenyaments musicals, establerts al projecte educatiu del centre i a l'actualització del projecte de direcció (període 2015/2019), es concreten en:

- Aprendre a conèixer.
- Aprendre a aprendre per aprofitar les possibilitats que ofereix l'educació al llarg de la vida.
- Aprendre a fer, per capacitar la persona per fer front a moltes i diverses situacions.

- Aprendre a ser, per obrar amb autonomia, judici i responsabilitat personal.
- Aprendre a conviure, a treballar en projectes comuns i a gestionar els conflictes. Informe Delors (UNESCO 1988)

Els trets identificatius que defineixen el nostre model de centre són:

- Centre integrat dels ensenyaments elementals de música
- Autonomia organitzativa i curricular del centre
- Escola associada a la UNESCO
- Escola inclusiva
- Projecte de fons de llibres, recursos didàctics del CEIP Son Serra, format per:
- Fons de llibres, recursos didàctics i instruments musicals
- Fons de recursos didàctics per a educació infantil

En la fase de revisió del nostre PEC quedaran reflectits com a projectes propis del nostre centre:

- Currículum propi d'ensenyaments musicals del centre
- Les cantates
- El cor
- L'orquestra
- Les cotutories

Organització del centre fins 2015

El centre, davant la manca d'una normativa estatal sobre els centres integrats de primària, planifica anualment l'organització, l'oferta educativa i els aspectes curriculars comuns i específics. Ho fa basant-se en les instruccions generals per a centres públics de segon cicle d'infantil i primària i les instruccions específiques per al CEIP Son Serra, que cada curs escolar elabora la Conselleria d'Educació i Universitat.

L'ordenació actual dels ensenyaments musicals del centre afavoreix una organització més dinàmica, amb propostes metodològiques relacionades amb les competències, la millora i l'ampliació curricular per a tots els alumnes del centre, amb l'assignatura de Cor per a tot l'alumnat de primària i la de Conjunt instrumental per als alumnes d'EEM.

El fet de tenir dos itineraris curriculars dins el mateix centre a partir de tercer de primària, ens obliga a atendre dues realitats molt diferenciades que ja s'evidencien a la matrícula. L'organització és molt complexa i implica haver de fer reajustaments continus, la qual cosa dificulta la consecució dels objectius com a centre totalment integrat.

Quadre 2. Organització del centre fins 2015

<table>
<tr><td>Curs
Edat</td><td colspan="4">ITINERARI CURRICULAR DE 4t D'EDUCACIÓ INFANTIL A 2n DE PRIMÀRIA</td></tr>
<tr><td>Infantil
3-6</td><td colspan="4">Audicions a les aules a càrrec dels professors d'ensenyaments elementals i alumnes del centre.
Continguts curriculars propis de l'etapa.</td></tr>
<tr><td>6-7</td><td colspan="4">1r DE PRIMÀRIA (tot l'alumnat)
INICIACIÓ ALS ENSENYAMENTS ELEMENTALS DE MÚSICA
Conèixer i experimentar amb tots els instruments que ofereix el centre.
Setmanalment:
- 30' Taller «Roda d'instruments»
- 30' Llenguatge musical
- 1 h Cor</td></tr>
<tr><td>7-8</td><td colspan="2">2n DE PRIMÀRIA
Proves d'aptituds i adjudicació d'instrument
Setmanalment
1 h Cor
30' Música primària
1 h Taller de competència lingüística</td><td colspan="2">PRIMÀRIA + INICIACIÓ A EEM 2n
Començar a aprendre a tocar un instrument
Setmanalment
-1 h Llenguatge musical
-1 h Llenguatge musical
-30' Classe individual d'instrument
-30' Classe col·lectiva d'instrument
-1 h Cor</td></tr>
<tr><td colspan="5">DOBLE ITINERARI CURRICULAR DE 3r A 6è DE PRIMÀRIA</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">3r, 4t, 5è i 6è DE PRIMÀRIA
(Proves d'accés i adjudicació d' instrument)</td><td colspan="2">PRIMÀRIA + ENSENYAMENTS ELEMENTALS DE MÚSICA
(Decret 23/2011 d'1 d'abril)</td></tr>
<tr><td>8-9</td><td>3r</td><td rowspan="3">-1 h Cor
-1 h Música primària
-1 h Taller de competència lingüística</td><td>1rEEM</td><td rowspan="2">-1 h Llenguatge musical
-1 h Llenguatge musical
-1 h Instrument individual
-1 h Instrument col·lectiva
-1 h Cor
-1 h Orquestra</td></tr>
<tr><td>9-10</td><td>4t</td><td>2n EEM</td></tr>
<tr><td>10-11</td><td>5è</td><td>3r EEM</td><td rowspan="2">-1 h Llenguatge musical
-1 h Llenguatge musical
-1 h Instrument individual
-1 h Instrument col·lectiva
-1 h Cor
-1.30 h Orquestra</td></tr>
<tr><td>11-12</td><td>6è</td><td>4t EEM</td></tr>
<tr><td colspan="2">AULA UECCO</td><td colspan="3">A l'aula. Interpretació i expressió musical: 1 hora de Llenguatge musical i 1 hora de Percussió
Aules de referència de primària: 1 h Cor i 1 h Música</td></tr>
<tr><td colspan="2">ESPECIALITATS INSTRUMENTALS</td><td colspan="3">Clarinet, flauta travessera, percussió, piano, violí i violoncel</td></tr>
</table>

Font: elaborat pel centre

Proposta de model integrat

Dia 4 de febrer de 2016, l'equip directiu presenta a la Direcció General de Planificació un estudi per implantar els estudis integrats a tot el centre (període 2016/2023) i rep el suport de la Conselleria d'Educació i Universitat.

Aquest document estableix com a objectius:

- Adequar i revisar del nostre projecte educatiu d'una manera més coherent i igualitària.
- Disposar del mateix currículum integrat per a tot l'alumnat per evitar el doble currículum actual a partir de tercer de primària. Aquesta mesura permetria millorar l'organització i la coordinació docent.
- Elaborar, mitjançant un projecte amb l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE), el Departament de Pedagogia Musical del Conservatori Professional de Mallorca i els equips docents d'infantil, primària i EEM del CEIP Son Serra, el currículum d'infantil en l'àrea comuna de Música.
- Iniciar a partir de 4t d'educació infantil els ensenyaments musicals propis del nostre curriculum integrat (psicomotricitat-música i moviment a 4t d'infantil, música i moviment a 5è i 6è d'infantil i taller-roda d'instruments a sisè d'infantil).
- Aplicar un tractament unificat dels aspectes lingüístics i artístics
- Unificar l'horari lectiu del centre.
- Fer extensiu el Projecte de fons de llibres i recursos didàctics a tot l'alumnat d'infantil, primària i ensenyaments musicals.
- Donar les mateixes oportunitats a tots els alumnes del centre.
- Ajustar l'oferta extraescolar a l'horari lectiu dels alumnes.
- Donar resposta a l'interès i predisposició de les famílies pel currículum d'ensenyaments musicals i ensenyaments integrats.

2. TRETS DIFERENCIALS COM A CENTRE INTEGRAT

Curriculum d'iniciació musical

Amb l'objectiu de motivar i afavorir el desenvolupament de les capacitats motrius, auditives i de sensibilització musical a les edats més idònies per desenvolupar-les, l'equip docent ha començat a redactar un currículum propi per als alumnes que tenen entre 3 i 8 anys. Aquest és, precisament, un dels objectius del projecte presentat al procés de selecció de centres docents de titularitat pública dependents de la Conselleria d'Educació i Universitat per implantar-hi plans d'innovació pedagògica (BOIB núm. 54, 30 d'abril de 2016).

En el 2n cicle d'educació infantil:

- Música i Moviment com a àrea formativa, prèvia a l'ensenyament instrumental.
- Música i Cant Coral com a àrea prèvia i complementària de l'ensenyament instrumental.
- Taller de rotació d'instruments. L'alumne coneix i experimenta totes les especialitats instrumentals que ofereix el centre i rep una primera orientació per part del professorat.

QUADRE 3 . ORDENACIÓ CURRICULAR DELS ENSENYAMENTS MUSICALS. PERÍODE 2016/2023

CENTRE INTEGRAT CEIP SON SERRA		2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/2023
ENSENYAMENTS MUSICALS (CURRICULUM PROPI)	P3 (*)	-1,5h/s Música i psicomotricitat 1h/s Música i Cant Coral	-1,5h/s Música i psicomotricitat 1h/s Música i Cant Coral	-1,5h/s Música i psicomotricitat 1h/s Música i Cant Coral	-1,5h/s Música i psicomotricitat 1h/s Música i Cant Coral	-1,5h/s Música i psicomotricitat 1h/s Música i Cant Coral	-1,5h/s Música i psicomotricitat 1h/s Música i Cant Coral	-1,5h/s Música i psicomotricitat 1h/s Música i Cant Coral
	P4	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i cant coral	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i Cant Coral	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i Cant Coral	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i Cant Coral	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i Cant Coral	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i Cant Coral	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i Cant Coral
	P5	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i Cant Coral -0'5h/s Taller d'Instruments	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i Cant Coral -0'5h/s Taller d'Instruments	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i Cant Coral -0'5h/s Taller d'Instruments	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i Cant Coral -0'5h/s Taller d'Instruments	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i Cant Coral -0'5h/s Taller d'Instruments	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i Cant Coral -0'5h/s Taller d'Instruments	-1h/s Música i moviment -1h/s Música i Cant Coral -0'5h/s Taller d'Instruments
	1r EP	-1h/s Cor -0'5/s Taller Instruments -0'5/s Mús.i Mov/Ll. Musical (Prova instrument)	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical
	2n EP + EEM ENSENYAMENTS INTEGRATS	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -0'5h/s Classe Instrument -1h/s Mús.i Mov/Ll. Musical
	2n EP	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Música primària (Prova aptituds)	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Música primària (Prova aptituds)	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Música primària (Prova aptituds)	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Música primària (Prova aptituds)	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Música primària (Prova aptituds)	Tot l'alumnat curs Ensenyaments Integrats	Tot l'alumnat curs Ensenyaments Integrats
ENSENYAMENTS ELEMENTALS DE MÚSICA	3r a 6è EP + EEM ENSENYAMENTS INTEGRATS	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Llenguatge musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -1h/s Classe Instrument -1h/s Llenguatge Musical Conjunt Instrumental -1h/s 3r i 4t 1'5h/s 5è i 6è	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Llenguatge musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -1h/s Classe Instrument -1h/s Llenguatge Musical Conjunt Instrumental -1h/s 3r i 4t 1'5h/s 5è i 6è	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Llenguatge musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -1h/s Classe Instrument -1h/s Llenguatge Musical Conjunt Instrumental -1h/s 3r i 4t 1'5h/s 5è i 6è	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Llenguatge musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -1h/s Classe Instrument -1h/s Llenguatge Musical Conjunt Instrumental -1h/s 3r i 4t 1'5h/s 5è i 6è	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Llenguatge musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -1h/s Classe Instrument -1h/s Llenguatge Musical Conjunt Instrumental -1h/s 3r i 4t 1'5h/s 5è i 6è	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Llenguatge musical -1h Classe Col.lectiva 14.00h a 17.30h (1 o 2 dies) -1h/s Classe Instrument -1h/s Llenguatge Musical Conjunt Instrumental -1h/s 3r i 4t 1'5h/s 5è i 6è	Comença 1ª Promoció amb ensenyaments integrats de 1r EEM a 3r EP
	3r a 6è EP	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Música primària	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Música primària	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Música primària	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Música primària	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Música primària	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Música primària	9.00h a 14.00h 1h/s Cor (Tots) -1h/s Música primària
	A.- 90'/setmana. Grup sencer amb 2 professionals (1 professor de llenguatge musical + 1 professor d'infantil i primària o d'EF - per començar, professora assessora de l'IRIE-) B.- 1h/setmana amb ½ grup 1 professor de llenguatge musical (amb l'assessorament de l'IRIE) Espai: la sala de psicomotricitat, musicalitzada. Objectiu: descobrir i explorar els instruments partint del moviment i joc espontani Metodologia globalitzada							

Font: elaborat pel centre

A partir del 1r curs d'educació primària:

- Cor, com a base de l'educació musical i principal conjunt col·lectiu per experimentar la interpretació musical i treballar la competència social i ciutadana.
- Iniciació a l'instrument, amb la qual es comença a explorar i experimentar.
- Classe col·lectiva, en la qual comença la pràctica instrumental en conjunt.
- Iniciació al llenguatge musical, entès com una etapa intermèdia entre Música i Moviment i Llenguatge musical.

Quadre 4. Currículum comparatiu entre 2n cicle d'infantil, 1r i 2n de primària i currículum del CEIP Son Serra

	CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ INFANTIL MÚSICA	CURRÍCULUM DE MÚSICA CEIP SON SERRA
2n cicle infantil	Currículum actual ÀREA DE LLENGUATGES: COMUNICACIÓ I REPRESENTACIÓ Bloc 3. Llenguatge artístic Bloc 4. Llenguatge corporal	Música i Moviment, com a àrea formativa, prèvia a l'ensenyament instrumental Música i Cant Coral, com a àrea prèvia i complementària a l'ensenyament instrumental Taller de rotació d'instruments, on l'alumne coneix i experimenta totes les especialitats instrumentals que ofereix el centre i rep una primera orientació per part del professorat.
P3	1 hora setmanal de Música	- 1,5 h/s Música i Moviment - 1 h/s Música i Cant coral
P4	1 hora setmanal de Música	- 1 h/s Música i Moviment -1 h/s Música i Cant coral
P5	1 hora setmanal de Música	- 1 h/s Música i Moviment - 1 h/s Música i Cant coral - 0,5h/s Taller d'instruments
primària	CURRÍCULUM Decret 32/2014 de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears. BOIB núm. 97, de 18 de juliol de 2014 Educació musical Bloc 1. "Escolta". Els continguts se centren en el desenvolupament de les capacitats de discriminació auditiva, d'audició comprensiva i de valoració crítica. Bloc 2. "Interpretació musical". Es tracta de reconèixer i explorar les possibilitats sonores de la veu, dels instruments musicals i d'objectes de la vida quotidiana que tenim a l'abast, estimulant la invenció, la improvisació i la representació de diferents produccions musicals. Bloc 3. "La música, el moviment i la dansa". Es desenvolupen les capacitats expressives i creatives que resulten de la combinació de moviments i sons.	CURRÍCULUM - Cor, com a base de l'educació musical i principal conjunt col·lectiu per experimentar la interpretació musical i treballar la competència social i ciutadana. - Iniciació a l'instrument, amb la qual es comença a explorar i experimentar. - Classe col. lectiva, on s'inicia la pràctica instrumental en conjunt. - Iniciació al Llenguatge Musical, entès com a una etapa intermitja entre "Música i Moviment" i "Llenguatge Musica

	CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ INFANTIL MÚSICA	CURRÍCULUM DE MÚSICA CEIP SON SERRA
1r	Educació artística: 5 hores a la setmana per als blocs d'educació plàstica i educació musical, segons l'Ordre del conseller d'Educació i Universitat de 23 de maig de 2016 per la qual es modifica l'Ordre de la consellera d'Educació, Cultura i Universitats de dia 21 de juliol de 2014 per la qual es desplega el currículum de l'educació primària a les Illes Balears (BOIB núm. 65, 24 de maig de 2016)	9.00 h a 14.00 h - 1 h/s Cor (tots) - 1 h/s Música i Moviment / Llenguatge musical (iniciació) - 1 h Classe col·lectiva 14.00 h a 17.30 h (1 o 2 dies) - 0,5 h/s Classe d'instrument - 1 h/s Música i Moviment / Llenguatge musical (iniciació)
2n	Educació artística: 5 hores a la setmana per als blocs d'educació plàstica i educació musical, segons l'Ordre del conseller d'Educació i Universitat de 23 de maig de 2016 per la qual es modifica l'Ordre de la consellera d'Educació, Cultura i Universitats de dia 21 de juliol de 2014 per la qual es desplega el currículum de l'educació primària a les Illes Balears (BOIB núm. 65, 24 de maig de 2016)	9.00 h a 14.00 h - 1 h/s Cor (tots) - 1 h/s Música i Moviment / Llenguatge musical (iniciació) - 1 h Classe col·lectiva 14.00 h a 17.30 h (1 o 2 dies) - 0,5 h/s Classe d'instrument - 1 h/s Música i Moviment / Llenguatge musical (iniciació)

Font: elaborat pel centre

Música i moviment a educació infantil

Alumnes de tres anys cantata 13/14

En aquesta etapa educativa, l'objectiu és aconseguir que els alumnes sentin la música abans d'aprendre.

És l'àrea formativa prèvia a l'ensenyament instrumental que pretén que el nin es familiaritzi amb la música a través del ritme, moviment, cant i l'experiència amb els instruments de petita percussió, en el marc d'un plantejament didàctic presidit per l'activitat, la creativitat i la globalització dels continguts.

A partir del curs 2016-17 s'imparteixen els ensenyaments integrats de música des de 4t d'infantil a sisè de primària. El centre, donada la seva singularitat, es considera, dins del procés d'escolarització com a centre de zona única per l'illa de Mallorca.

Per això, durant aquest procés d'ensenyament aprenentatge cal prioritzar:

- La interiorització de la música i del moviment com a vivència imprescindible per gaudir d'ambdues expressions artístiques i reaccionar de manera sensible i conscient als estímuls sonors i cinètics.

- La sensibilització i el contacte amb la pràctica musical des de la integració de la música i el moviment, com a passa prèvia al coneixement conscient del llenguatge i dels codis que el regeixen.

- El desenvolupament de les capacitats socials a través d'un mitjà artístic en què s'estimula la capacitat d'escoltar els altres, de col·laborar en el treball en equip, d'intercanviar idees i reaccionar davant les aportacions dels companys.

De 3 a 8 anys es desenvolupa un currículum propi integrant els ensenyaments d'infantil, primària i música.

Roda d'instruments a 6è d'infantil, 1r i 2n de primària

Els tallers de roda d'instruments a 6è d'infantil primer i segon de primària permeten desenvolupar els objectius següents:

- Conèixer i explorar els instruments que ofereix el projecte: clarinet, violí, piano, violoncel, flauta i percussió.
- Descobrir obres representatives dels grans compositors i gaudir-ne.
- Reconèixer els elements musicals que contenen aquests treballs, basats en l'experiència i l'expressió amb el cos.
- Desenvolupar la creativitat des de la creació de treball d'identificació d'elements musicals i reproduir-los amb els instruments que ofereix el centre amb l'ajuda dels mestres de l'instrument i de la creació col·lectiva de petits fragments musicals.
- Familiaritzar-se i avançar en el coneixement del llenguatge musical.
- Participar en l'acte de fer música col·lectivament.
- Afavorir la iniciativa pròpia i el respecte envers la dels altres.
- Conèixer les característiques físiques i el nivell d'aptitud musical dels alumnes.

Taller roda d'instruments de violoncel

Al taller els alumnes coneixen i es familiaritzen amb les especialitats instrumentals que s'imparteixen al centre. (alumnes de 6 anys)

Organització dels tallers

El grup classe de primària es divideix en grups, que alternen el treball durant totes les sessions. La finalitat és que en acabar el curs tots els alumnes hagin conegut les especialitats instrumentals del centre, les hagin explorades, hi hagin treballat i n'hagin gaudit.

Cada grup (format per cinc alumnes, com a màxim) va rotant d'instrument durant les sessions. Acompanyats dels professors especialistes de cada un, treballen els continguts corresponents.

Taller roda d'instruments de piano. A partir del curs 2016/17 s'implanten les especialitats de trompa i contrabaix.

Es dur a terme una metodologia ajustada al moment evolutiu de l'alumne que Afavoreix el desenvolupament de les competències bàsiques per la música: escoltar, interpretar i crear.

Projecte anual del centre: la cantata

El curs 2009/2010 el centre va triar com a projecte anual representar una cantata al Conservatori Professional de Música i Dansa de les Illes Balears. Celebrava els 25 anys de l'edifici, el final de la primera promoció d'alumnes dels Ensenyaments Elementals de Música, i el reconeixement i autorització del CEIP Son Serra com a centre integrat.

I Cantata "El gegant egoista" i "El circ Bum". Auditori del Conservatori Professional de Mallorca

Escollírem *El circ Bum*, que va ser representada per tots els alumnes de primària, i *El gegant egoista*, pels de 1r de primària i segon cicle d'infantil.

Curs 2009/10 Objectiu i projecte de centre "12 i 13, 25 anys de la nostra escola"

A partir d'aquest curs, el projecte anual del centre acabarà amb l'execució d'una cantata.

2010/2011. Projecte anual de centre titulat «Son Serrart», amb la cantata *Rebel·lió a la cuina.*

Curs 2010/11 Objectiu i projecte de centre "Son Serrart"

II Cantata "Rebel·lió la cuina" i "Suite internacional" de Manel Camp. Pati del CEIP Son Serra (Palma)

III Cantata "Passejada per la Serra" i "La Flor Romanial". Teatre Principal (Consell de Mallorca) i Auditori del Conservatori Professional de Mallorca

2011/2012. El projecte anual del centre «Som Serra» es va unir al reconeixement de la Serra de Tramuntana com a patrimoni natural de la humanitat amb les cantates *La flor romanial* (de 2 a 6 graus) i *Passejada per la Serra* (infantil i 1r curs de primària). Aquell any la representació de la cantata de Son Serra de 3r va tenir lloc al Teatre Principal de Palma, gentilesa del Consell de Mallorca.

Curs 2011/12 Objectiu i projecte de centre "Som Serra" La Serra de Tramuntana.

2012/2013. Projecte anual i cantata *La mar*. Coincideix amb la implementació del conjunt instrumental de Son Serra, formada pel 3r i 4t curs d'ensenyaments elementals dels estudiants de Música.

Curs 2012/13 Objectiu i projecte de centre "La Mar"

IV Cantata "La Mar". Trui Teatre, Palma.

2013/2014. El projecte «Un, dos, tres..., acció!» porta els alumnes al món del cinema, i la cantata *Cinema*, a les bandes sonores. El conjunt instrumental és reforçat amb els professors músics i els cors.

Curs 2013/14 Objectiu i projecte de centre "Un, dos, tres...acció"

2014/2015. Projecte i cantata «Música i cultura de les Illes Balears», amb la incorporació del cor d'adults, format per famílies i docents.

V Cantata "Cinema. Bandes sonores". Trui teatre, Palma.

VI Cantata "Música i cultura de les Illes Balears" "Recull popular balear" de Salvador Brotons. Trui Teatre, Palma.

Curs 2014/15 Objectiu i projecte de centre "Música i cultura de les Illes Balears"

Objectius generals de les cantates

- Desenvolupar habilitats emocionals, socials i artístiques dels estudiants a través del currículum integrat de Música a primària i el procés de creació.
- Participació, desenvolupament i execució de la cantata.

Objectius específics

- Aprendre a compartir, viure un projecte comú i portar-lo a terme.
- Consolidar el treball en grup, el respecte dels companys i la diversitat.
- Establir vincles emocionals i els sentiments que formen part del centre.
- Aprendre a compartir responsabilitats i respectar les diferències considerant l'esforç dels altres. Resoldre conflictes, participar en objectius comuns i reconeixent les oportunitats que tenen les persones diferents.
- Promoure experiències musicals i artístiques i dur-les a terme.

Avaluació de la cantata

Establim els criteris generals a la programació anual tant l'equip directiu, la comissió de convivència com els equips de cicle.

Trimestralment, avaluam les diferents actuacions per reajustar la programació i, a la memòria final, l'avaluam amb indicadors i redactam propostes de millora i suggeriments per al curs següent.

Quadre 5. Programació anual de la cantata (objectiu del centre),

Trimestre	Actuacions i programació
Primer	Programar la cantata a partir de l'objectiu anual del centre. Elaborar un dossier de treball amb el guió, argument i text. Constituir la comissió de la cantata. Assignar els docents responsables de cada apartat. Cada aula del centre programa l'objectiu del centre Començar els assaigs parcials d'orquestra per famílies d'instruments. Començar l'activitat del cor (peces musicals de la cantata). Fer gestions per llogar l'espai escènic exterior. Reunir la comissió de coordinació pedagògica per valorar les actuacions i fer reajustaments. Reflectir el projecte a la programació general anual i a la revisió de gener.
Segon	Fer reunions de la comissió de la cantata. Dissenyar els decorats i vestuari. Muntar tallers musicals i d'instruments a les aules d'infantil, primària i UEECO. Assaigs de l'orquestra amb tots els instruments. Assaigs del cor. Revisar els textos. Fer la valoració trimestral i reajustar la programació.
Tercer	Confeccionar el vestuari. Construir els decorats, dissenyar programes, invitacions i entrades. Muntar projeccions audiovisuals complementàries. Assaigs generals. Concert de final de curs. Valorar el projecte a la memòria de final de curs. Presentar la memòria al consell escolar.

Indicadors d'avaluació de la cantata

- Millora de la convivència en el centre.
- Participació activa dels alumnes en el seu propi aprenentatge.
- Increment de l'autonomia personal i social.
- Millora de la comunicació lingüística, les competències socials i cíviques, el sentit de la iniciativa i la consciència, i les expressions culturals.
- Valoració i respecte envers les produccions artístiques.
- Participació dels agents educatius (famílies, monitors, Ajuntament de Palma…).
- L'èxit del concert és el resultat del treball constant al llarg del curs i de l'avaluació positiva dels indicadors exposats.

La cantata: un espai de convivència on duim a terme un projecte comú.

Després d'haver avaluat la primera cantata de l'any 2010, vàrem ampliar el cor, que fins aleshores estava integrat solament pels alumnes d'EEM de 5è i 6è (3r i 4t any d'EEM). Primer de tot, l'obrírem a tots els estudiants de Música a partir de 3r de primària i a la resta del 3r cicle de primària, i després a tota l'escola, fins arribar a les dotze corals actuals. Crear el conjunt instrumental (vegeu la pàgina 440) i que sigui reconegut com a ampliació curricular ha permès que els alumnes puguin començar a actuar com una petita orquestra i reunir-se amb altres grups. A més, al costat del seu professorat i alguns pares músics, enriqueix la banda sonora de les corals del centre per a la cantata anual.

El cor com a element de cohesió

El cor element de cohesió i de desenvolupament competencial.

El cor és la principal activitat col·lectiva en l'educació musical. Les dimensions pedagògiques d'aquesta assignatura són insubstituïbles, d'aquí la importància que té, no solament en el període d'iniciació musical, sinó durant tota la primària.

El nostre centre ha creat 12 petits cors de 25 alumnes.Aquestes agrupacions permeten desenvolupar tots els objectius educatius, ja que habiliten un marc perfecte per als projectes del centre i tots participen en les audicions, els concerts, cantates, fan intercanvis amb altres corals, etc.

El cor esdevé un espai de desenvolupament de competències (competència social, artística i lingüística). Implica la participació social en la música i la col·laboració entre l'alumnat, treballar en grup amb un objectiu comú i assolir la convergència curricular amb altres àrees; facilita el desenvolupament de la memòria musical; ajuda a identificar la veu pròpia i a contraposar-la amb la dels altres; suposa fer permanentment realitzacions dinàmiques i integrar els continguts transversals de la lectura comprensiva de les tres llengües.

La participació de l'especialista en audició i llenguatge (AL) és molt important per valorar la veu d'alumnes de cant coral, indicar les pautes pertinents i, si cal, fer derivacions a altres professionals (foniatres, metges ORL).

El conjunt instrumental: l'orquestra del ceip son serra

L'orquestra infantil ofereix un context d'aprenentatge en el qual treballam el desenvolupament integral, emocional, social i musical amb un únic objectiu: fer música i gaudir-ne.

El principal objectiu és crear una vinculació positiva dels nins i nines envers la música, l'orquestra i el cor esdevenen els eixos vertebradors del nostre centre

El curs 2013/2014 vàrem programar una sessió setmanal de 60 minuts i el curs 2014/2015 l'ampliàrem a 90. Reconeguda com a ampliació curricular dels EEM.

Assaig de l'Orquestra de 5è i 6è de primària en horari lectiu del centre (de 8 a 17'30 hores)

Doble tutoria a primària (tutor/a de primària + tutor/a d'instrument)

La doble tutoria permet fer un seguiment individual de l'estudiant: per part del tutor/a del grup de primària –nomenat per la direcció del centre– i per part del tutor/a individual dels ensenyaments elementals, que sempre és el professor/a de l'instrument individual

Les coordinacions sistemàtiques entre ambdós tutors permeten establir estratègies comunes per aplicar amb els alumnes i compartir informació sobre el desenvolupament personal i acadèmic. A més, fan les avaluacions trimestrals i finals en sessions conjuntes.

3. INDICADORS DE MILLORA AL CENTRE

La valoració externa del programa experimental va ser publicada al BOIB núm. 127-31/agost/2010. Textualment diu així: «En haver acabat els estudis de la primera promoció d'alumnes, el Departament d'Inspecció Educativa ha avaluat positivament aquest programa experimental i en proposa a la Direcció General de Planificació i Centres la consolidació definitiva, pel fet que hi concorren un equip directiu capacitat, un claustre implicat en el projecte, un equip docent responsable i el suport de tota la comunitat educativa».

Consignam l'avaluació interna a les actes del cicle, a les de la Comissió de Coordinació Pedagògica i a la memòria anual, i la centram en la incorporació progressiva i consolidació de les accions següents, que empram com a indicadors d'avaluació.

Al centre en general

- Reforçar el sentiment de pertinença al centre.
- Reconèixer l'autonomia organitzativa i curricular dels centres i fer-ne ús, per desenvolupar projectes de millora i l'èxit educatiu.
- Millorar la convivència en el centre: afavorir més i més bon coneixement entre tots els alumnes, els quals tenen el sentiment de pertànyer a un gran equip.
- Fer una revisió metodològica i organitzativa.
- Constituir un nou equip de cicle d'EEM (equip docent d'Ensenyaments Elementals de Música), format pels professors de Música i Arts Escèniques, els de Música de primària i els professors de primària especialistes en Música.
- Consolidar com a plantilla orgànica una plaça de professor de piano i una altra de llenguatge musical (gener de 2015).
- Elaborar anualment les instruccions específiques del centre.
- Redactar el document *Compromís educatiu*, que signen les famílies i el centre.
- Canviar la denominació del centre.

Revisar l'organització i els recursos del centre

- Ampliar l'horari lectiu escolar (de 8 h a 19 h).
- Projecte de fons de llibres de text i recursos didàctics.
- Projecte de fons d'instruments musicals.
- Banc d'instruments i servei de préstec.
- Ampliar els recursos bibliogràfics de consulta per als docents.
- Assignar una partida pressupostària específica per part de la Conselleria d'Educació.

Equip directiu i òrgans de coordinació

- Ampliar l'equip directiu amb la incorporació del cap adjunt d'estudis i el coordinador de l'equip d'EEM.
- Ampliar la CCP amb la presència del coordinador de l'equip docent d'EEM.

Acció tutorial

- Doble tutoria o cotutoria (tutor/a de primària i tutor/a d'EEM).
- Unificar els quaderns de tutoria.

- Unificar els registres i actes de tutoria.
- Sessions conjuntes d'avaluació trimestral i final.
- Configurar una agenda unificada de l'escola.
- Redactar el document de centre de gestió d'aula.
- Fer reunions periòdiques amb la treballadora social del centre.

Revisar la metodologia i introduir canvis en la gestió

- Integrar els continguts de plàstica en les diferents matèries de l'etapa.
- Treballar per projectes.
- Treball cooperatiu.
- Dissenyar el currículum dels ensenyaments musicals.
- Incorporar noves dinàmiques d'aula i fer diferents agrupacions de l'alumnat.
- Fer un abordatge global de la competència lingüística amb la planificació del tractament lingüístic del centre en L1, L2, L3, llenguatge musical i llenguatge matemàtic.
- L'assignatura de Cor permet desenvolupar continguts curriculars de les àrees de llengua i de contingut social mitjançant els procediments i el desenvolupament de la competència emocional i social de tots els alumnes.

Professors

- Augmentar el professorat del claustre.
- Plantilla orgànica en consolidació.
- Formació específica relacionada amb metodologia, diversitat i música.
- Participar com a ponents en seminaris, reunions i cursos de formació de professorat.

Alumnes

- Desenvolupament creatiu i competencial (competència artística a través d'activitats de la cantata, com ara decorats, disfresses, ball; competència social i afectiva a través de l'orquestra, coral). La cantata, com a projecte conjunt del centre en el qual participen alumnes i professors, millora la dinàmica de grup, la cohesió i el sentit de grup, i la competència lingüística.
- Millora de la responsabilitat individual i del grup (cor i orquestra).
- Més compromís amb l'hàbit d'estudi a casa.
- Desenvolupar experiències d'innovació educativa i participar-hi.
- Coneixement del patrimoni local: Teatre Principal, compositors, peces populars.

- Aprenentatge a través de la música.
- Augment de la confiança en un mateix i acceptació de les característiques dels altres.
- Reforçar el sentiment de pertinença al centre.
- La participació en les cantates permet observar els diferents tipus de nens, cultures i emocions. Les diferències i els punts en comú fan que els nens s'adonin que tots som diferents, però també iguals.

Implicació de la família i coordinació amb el centre

- Reforçar el sentiment de pertinença al centre.
- Famílies delegades.
- Signar la carta de compromís educatiu.
- Assistir a actuacions musicals i a les activitats del centre.
- Coral de famílies.
- Campanya de concerts en família.
- Coral d'adults.
- Famílies protagonistes en horari lectiu.
- Acció conjunta entre l'orquestra Son Serra i les famílies que tenen formació musical

4. PRÒXIMES ACTUACIONS

L'equip docent d'EEM del CEIP Son Serra s'integrarà a la Comissió de Projectes Pedagògics de l'Orquestra Simfònica de les Illes Balears.

Un dels pròxims objectius del centre és acabar de dissenyar el currículum propi d'ensenyaments musicals i d'iniciació als ensenyaments elementals, conjuntament amb l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) i el Departament de Pedagogia Musical del Conservatori Superior de Mallorca. Ja hem mantingut contactes i reunions, però actualment no existeix cap currículum d'aquestes característiques ni a les Illes Balears ni a la resta de l'Estat. Sabem que és un objectiu ambiciós i nou, no tan sols redactar-lo, sinó també implantar-lo i, posteriorment, avaluar-lo.

El claustre i el consell escolar han donat suport al centre perquè participi en la convocatòria per implantar plans d'innovació, que va ser publicada al BOIB el 30 d'abril de 2016 mitjançant la Resolució del conseller d'Educació i Universitat de 22 d'abril de 2016 per la qual es convoca el procés de selecció de centres docents de titularitat pública dependents de la Conselleria d'Educació i Universitat per implantar-hi plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa dels centres durant el curs 2016-2017.

El CEIP Son Serra ha proposat al Col·legi Públic Vázquez de Mella (Navarra), al Centre Integrat Padre Antonio Soler (San Lorenzo d'El Escorial) i al Centre Oriol Martorell (Barcelona) crear una plataforma de centres públics de l'Estat espanyol per treballar conjuntament, compartir documents legislatius, bibliografia, projectes curriculars, metodologia i formació. Tots els centres hi prendran part i proposarem participar en el Programa d'agrupacions o xarxes de centres educatius (ARCE), si finalment es recupera aquesta proposta del MEC.

El centre ha rebut sol·licituds d'informació sobre el projecte i la proposta de col·laboració per part de:

CEIP Simó Ballester (Manacor)

CEIP Can Raspalls (Sant Jordi, Ses Salines)

Colegio Público San Juan de Murcia (Múrcia)

Conservatorio Oficial de Música de Cáceres (Extremadura)

Dirección General de Innovación, Equidad y Participación. Asesoría de Innovación, Mejora educativa y Organización de centro. Saragossa (Aragó)

L'equip docent i directiu vol agrair la col·laboració i l'assessorament de professionals de prestigi reconegut durant tot el procés que hem descrit i amb els quals continuem treballant:

Sra. Begoña de la Iglesia. Professora de la Universitat de les Illes Balears, Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació.

Sra. Catalina Homar Homar. Educació especial, mestra i pedagoga. Formadora de terapeutes psicomotricistes.

Sra. Maria Teresa Malagarriga i Rovira. Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal.

Sra. Marisa Pérez. Departament de Pedagogia de l'Escola Superior de Música Catalana (ESMUC).

Sr. Wolfgang Hartmann. Professor d'Educació Musical a la Universität für Musik und Darstellende Kunst de Viena. Actualment és catedràtic de Pedagogia de la Música en la part superior del Centre de Música del País Basc Musikene i l'Associació Orff de Madrid.

5. CONCLUSIÓ

La possibilitat que els centres educatius facin ús de la seva autonomia organitzativa i curricular, amb un procés de formació contínua, és l'element clau de tot un procés de millora educativa.

Les innovacions educatives a infantil i primària habitualment es limiten a una àrea o a una etapa de l'ensenyament. En canvi, el nostre projecte s'ha convertit en una eina de transformació que ha

arribat a tota l'escola i, en conseqüència, a totes les àrees del currículum, a tots els agents educatius, i ha implicat un gran esforç de tota la comunitat educativa.

La incertesa inicial davant el que va començar essent un projecte paral·lel que s'integrava en l'horari lectiu compartint currículum amb els ensenyaments obligatoris, la dificultat d'integrar continguts curriculars a altres àrees (globalització de l'ensenyament), la inexistència d'una legislació específica sobre els centres integrats i la incertesa sobre la continuïtat del projecte amb cada canvi polític a la Conselleria d'Educació i Universitat són, per fi, dificultats que ja hem superat.

Experiències nacionals, locals i internacionals «d'altres» construccions escolars en l'etapa de l'educació infantil

Miren Fernández

Josep Lluís Oliver

RESUM

Les directrius arquitectòniques vinculades a la pedagogia i, conseqüentment, en l'organització de l'espai escolar han suscitat un interès permanent en acadèmics i pràctics. Al respecte, aquest article descriu experiències nacionals, locals i internacionals sobre els canvis que es duen a terme en algunes construccions escolars en l'etapa d'educació infantil.

RESUMEN

Las directrices arquitectónicas vinculadas a la pedagogía y, consecuentemente, a la organización escolar han suscitado un interés permanente en académicos y prácticos. Al respecto, este artículo describe una serie de experiencias nacionales, locales e internacionales sobre los cambios que se están produciendo en algunas construcciones escolares en la etapa de educación infantil.

1. INTRODUCCIÓ

Les relacions entre pedagogia, escola i arquitectura han estat gairebé inexistents més enllà del fet que els arquitectes dissenyaven edificis escolars que després eren «habitats» per discents i docents. Com apuntava la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP, 2011: 31):

> El diálogo entre educación y arquitectura ha sido con frecuencia nulo. Los maestros llegan a la escuela cuando ya se han ido los arquitectos. Tampoco suele ocurrir que un claustro invite a un arquitecto para repensar conjuntamente su utilización ni el sentido otorgado en la utilización.

Així i tot, la reflexió sobre la concepció arquitectònica de l'educació sempre hi ha estat d'alguna forma present. Al llarg de la història, la construcció escolar s'ha enfocat de diferents maneres. Conseqüentment, la literatura existent ha passat de definir i construir els espais escolars d'acord amb variables com la il·luminació, la ventilació, la temperatura i el soroll (Asensi, 2004; Oliver, 1992) a concebre'ls com a elements del currículum ocult, de la transmissió de valors, de l'intercanvi de coneixements i/o de la convivència i de la socialització (Barrera i Vilà, Corts, Fatsini i Guitart, 2006; Domènech i Viñas, 1997; Santos Guerra, 1993).

Un antecedent molt estudiat en el qual construcció, espai i educació van molt lligats és el corrent de l'higienisme escolar (Oliver, 1992). Ja a principis del segle XX, el Col·legi Mèdic Farmacèutic posava l'accent en aspectes com:

> la ubicació dels centres escolars, les característiques de les aules, els materials que s'havien d'emprar, tot tenint-ne en compte la neteja (havien de ser llises, sense ornamentació per preservar-les de la pols) i altres qüestions, que ens demostren com el sentit biohigienista marcava el fet escolar; així, les aules havien de tenir una capacitat tal que permetés gaudir a cada un dels alumnes de 3 a 5 metres cúbics d'aire. A més, calia que tinguessin una ventilació

permanent, la qual cosa incidia en les característiques de les finestres i de l'orientació ambiental, etc. (Colom, 2016: 46-47).

El 1989, Brullet ja donava molta importància al vincle arquitectura escolar-pedagogia; tot remarcant que no podia ser ni lineal ni unívoc (Brullet, 1989). Segons aquest autor, el projecte pedagògic és de vital importància perquè, si no n'hi ha, la conseqüència és la construcció de centres escolars en què els seus espais no interaccionen i en què la relació espai-temps és rígida. Per això, trobem edificis escolars que segueixen un model de planta lineal i d'altres, central.

En aquesta mateixa línia, Laorden i Pérez (2002) estan d'acord que les característiques arquitectòniques han d'estar al servei del projecte pedagògic i del model didàctic, que s'han de reflectir en l'ambient i l'aula (Moll i Pujol, 1992). Ara bé, en ocasions, l'edifici escolar modifica el programa, les activitats i els models d'aprenentatge (*ibid.*). Sense dubte, i tot i que cada persona, davant una mateixa situació, detecta aspectes diferents segons els seus esquemes previs, actituds o personalitats (Perrenoud, 2004), cal un nivell de congruència respecte dels objectius i la dinàmica de les activitats que s'hi han de desenvolupar. Per a Zabalza (1996), la presència d'influències directes —accions que dificulten o afavoreixen el procés que s'hi ha de desenvolupar— i d'influències simbòliques —percepcions i interpretacions de les persones que condicionen la seva conducta i el procés que s'ha de desenvolupar—, té un impacte en l'espai, que pot passar de limitador a facilitador (i a l'inrevés) d'oportunitats per al creixement personal i per al desenvolupament d'activitat instructives.

El pedagog francès Phillipe Meirieu, en la seva extensa obra, també ha reflexionat sobre la temàtica (1989, 1995, 2009) i ha apuntat conclusions fonamentals com: (i) renunciar —puntualment— a l'organització de grups homogenis i optar pels heterogenis; (ii) promoure la regulació retroactiva i proactiva; (iii) prioritzar les interaccions, i (iv) treballar per necessitats i projectes. En aquest sentit, Casalderrey (2000), Gairín i Gimeno (1994) i Lledó i Cano (1994) proposen organitzar l'espai:

- pensant en els estudiants;
- afavorint l'equilibri dels estudiants, del professorat i de les seves relacions interpersonals;
- promovent que sigui estimulant, flexible i funcional;
- atenent la presentació estètica;
- impulsant que sigui acollidor;
- suggerint una infinitat d'accions (exploració i descoberta), i
- permetent que estigui obert al món que l'envolta.

Per a Malaguzzi (1976, 1975), el qual va proposar la metodologia educativa de les escoles de Reggio Emilia, l'espai educatiu es defineix d'acord a les següents característiques:

- Les escoletes infantils han d'estar presidides per la transparència, de manera que grans vidrieres permetin als nens observar què ocorre en tot el centre;

- els espais han de potenciar la participació social, tot aportant i mostrant documentació qualificada i clara de què ocorre i mostrant les petjades de l'experiència dels infants;

- els edificis han de tenir una estructura unitària, familiar i acollidora que permeti als nens recórrer tots els seus espais amb l'objectiu de mantenir-se orientats i que els facilitin una percepció global del conjunt. Les dimensions globals del centre han de permetre que tots es coneguin, evitar la necessitat de normes que restringeixin l'espontaneïtat;

- les escoles han de ser petites perquè afavoreixen les relacions informals, faciliten la flexibilitat del funcionament, impedeixen l'anonimat i conviden a la participació de tota la comunitat educativa;

- els espais interiors i exteriors han d'estar connectats i han de poder esser visibilitzats des del seu entorn social i cultural;

- la seguretat afectiva l'han de propiciar els espais en un clima de calma i serenitat, sense sorolls, i que permetin l'organització en petits grups, en parella o fins i tot, l'aïllament quan el nen ho necessiti;

- els espais han de permetre i facilitar la resposta a les necessitats d'exploració dels infants, i

- la cuina ha d'ocupar un espai de centralitat, que s'utilitzi per fer activitats. Es reconeix així la funció educativa dels personal auxiliar de cuina i serveis.

Riera, Ferrer i Ribas (2014), a partir del concepte d'«ambient» en l'educació infantil, sintetitzen les característiques que hauria de tenir:

- han d'ajudar a crear connexions entre experiències i coneixements;
- han de convidar a l'acció;
- han de satisfer les necessitats de desenvolupament;
- han d'aportar seguretat i autonomia als infants;
- han de poder esser utilitzats i transformats;
- han d'esser estructurats i estimulants;
- han d'esser complexos i dinàmics;
- han d'afavorir la construcció de nous coneixements i nous reptes;
- han d'aportar escenaris i subescenaris distints, i
- han d'afavorir diferents valors comunicatius, funcionals i semàntics.

Vist tot l'anterior, la formulació de preguntes dirigides a què entenem per aula, com reaprofitar l'espai escolar, com condiciona la nostra percepció l'organització de l'espai o com fer un bon ús d'aquest espai (Barrera i Vilà, Corts, Fatsini i Guitart, 2006; Gairín i Gimeno, 1994; Rué, 1994) ens demostra l'interès d'alguns acadèmics i pràctics d'abandonar els espais escolars rígids i estàtics, per fomentar-ne uns altres de dinàmics i flexibles (Martín-Moreno, 2007). En aquest sentit, el text que aquí es presenta descriu experiències nacionals, locals i internacionals sobre els canvis que es duen a terme en algunes construccions escolars. En alguns casos, a més de la descripció de l'experiència s'inclouen fotografies per facilitar la seva comprensió.

2. EXPERIÈNCIES A NIVELL NACIONAL

La normativa espanyola sobre organització escolar ens remet a diverses lleis orgàniques (p. e. 8/1985, de 3 de juliol o 2/2006, de 3 de maig) i reials decrets (p. e. 1537/2003, de 5 de desembre o Reial decret 314/2006, de 17 de març), que centren la seva atenció en variables com la titulació acadèmica del professorat, les instal·lacions, la relació numèrica docent-discent, la seguretat estructural, la seguretat d'utilització, la salubritat, la protecció davant el soroll, l'estalvi d'energia i la seguretat en cas d'incendi. En aquest sentit, i remetent-nos al Reial decret 132/2010, de 12 de febrer, trobem que els principis que sustenten els requisits mínims dels centres educatius són:

- La situació. Localització en edificis independents, han d'esser d'ús exclusiu escolar, tot i que s'hi poden realitzar activitats extraescolars (educatives, culturals o esportives) fora de l'horari lectiu.

- Les condicions de seguretat. Acompliment dels requisits fixats en la legislació vigent sobre seguretat estructural, salubritat, protecció davant el soroll, estalvi d'energia i protecció laboral.

- La ventilació i la il·luminació. Prioritització dels espais ventilats i il·luminats naturalment i des de l'exterior, sobretot en aquells on s'imparteixi docència.

- L'accessibilitat i la supressió de barreres arquitectòniques. Establiment de condicions d'accessibilitat universal que no discriminin les persones amb discapacitat.

- Els espais. Disposició, com a mínim, de despatxos per a la direcció, administració, coordinació i orientació; de sales per al personal docent; d'espais per a reunions amb famílies i discents; de serveis higienicosanitaris, i d'espais de suport per a l'alumnat amb necessitat educatives especials.

L'anàlisi d'aquestes normatives ens mostra que encara hi ha una certa tendència vers la vessant tradicional d'organització escolar. De fet, Santos Guerra (1996) ja feia una crítica sobre els usos i els significats d'aquests requisits mínims. Específicament apuntava:

- La situació, que les escoles estan poc aprofitades socialment, sobretot quan resten tancades (p. e. Nadal, Pasqua o estiu). L'obertura dels espais escolars al medi exigeix una bidireccionalitat: del centre escolar cap a l'entorn i de l'entorn cap al centre.

- La seguretat, que els requisits fixats no només se centrin en situacions d'emergència com incendis o inundacions, sinó també en situacions quotidianes com accidents lleus o greus.

- Els espais, que les sales per al personal docent són inaccessibles per a l'alumnat; la qual cosa estableix una diferència de posició que també es veu reflectida en el fet que l'alumnat no disposa d'una sala específica per a ells.

No obstant això, trobem iniciatives interessants que demostren que altres construccions escolars són possibles. Tot i que per qüestió d'espai només n'explicarem algunes, la pàgina web http://ludus.org.es/es proporciona una nòmina d'escoles, projectes amb pedagogies alternatives,

grups de criança, etc. a Espanya. Gràcies a la incorporació d'elements per part dels usuaris, s'actualitza periòdicament.

Escola infantil del Liceu Europa a Saragossa

Gairín i Gimeno (1994) apunten algunes idees preconcebudes a l'hora d'organitzar l'espai escolar com, per exemple, pensar que totes les aules han de seguir el mateix model de cadires, taules i resta de mobiliari al voltant de les parets. De fet, aquesta disposició sol ser sempre la mateixa: estudiants asseguts en files horitzontals que impedeixen la seva comunicació (Santos Guerra, 1996).

No resulta, per tant, estrany que l'Escola Infantil del Liceu Europa a Saragossa en lloc d'optar per aquesta planificació, hagi reflexionat sobre les necessitats dels seus estudiants i sobre els seus diferents estils d'aprenentatge. Per portar a terme aquesta nova configuració, han col·laborat amb l'arquitecta Rosan Bosch[1] —en les experiències internacionals aprofundirem més en els seus projectes—, la qual ha dissenyat una vall amb pujols de diferents altures, una caixa màgica per a les activitats creatives o un desert amb mobiliari flexible, per promoure els aprenentatges formals i informals.

L'objectiu d'aquesta escola és que els seus estudiants aprenguin a través dels sentits i de la pràctica, del treball en equip, de la música i de l'art, i dels desafiaments. Per aquest motiu, i a fi de donar una resposta a aquests principis, els espais —interiors i exteriors— dissenyats inclouen àrees i zones per a l'intercanvi de coneixements, per a la proliferació d'aprenentatges paral·lels i per al desenvolupament individual i col·lectiu.

[1] Les fotografies han estat preses per Kim Wendt i s'han extret de la pàgina web www.rosanbosch.com.

Escola Infantil Municipal de Berriozar (País Basc)

L'Escola Infantil Municipal de Berriozar (País Basc) està inspirada en els plantejaments educatius de Loris Malaguzzi (Riera, Ferrer i Ribas, 2014), de les escoles infantils municipals de Reggio Emilia i d'Emmi Pikler.

Com hem vist a la introducció, parteixen de la idea que l'aprenentatge no ha d'estar condicionat per un temps, un espai rígid o unes normes reguladores (Rué, 1994), sinó que qualsevol moment i espai pot promoure un aprenentatge. És a dir, queda patent que l'espai i les relacions que provoca tenen un impacte sobre l'aprenentatge dels estudiants, independentment de la seva planificació (o no).

Així mateix, aquesta escola entén el joc i la recerca com a eines d'aprenentatge, per aquest motiu, opten por espais oberts i transparents. Si ens basem en Martorell (1981), veiem que consideren el seu edifici com un espai amb vocació social, ja que té una funció social que ultrapassa l'activitat escolar a través de tallers, festes, reunions informals, etc. Sense dubte, la manera com utilitzen l'espai indica que el tipus de relacions que es donen afavoreixen l'educació, la convivència i la col·laboració.

La xarxa d'escoles dels jesuïtes de Catalunya

Com hem apuntat prèviament, l'espai es pot entendre també com un àmbit estètic. Ara bé, a mida que els estudiants avancen d'etapa educativa (d'infantil a primària, de primària a secundària i de secundària a batxillerat), l'estètica i l'ornamentació disminueixen fins al punt que sembla haver-hi una correlació edat-funcionalitat-valor estètic (Santos Guerra, 1996). Segons aquest autor: «és curiós que les aules d'educació infantil estiguin ben il·luminades, tinguin una cura pel material didàctic [...] i les aules de batxillerat siguin adustes com cel·les monàstiques» (p. 2).

D'acord amb aquesta concepció, presentem una experiència que no s'emmarca només en l'etapa infantil. Probablement, tot i que hi ha altres experiències com el Col·legi Montserrat de Barcelona, un dels pioners a Espanya a redissenyar el seu espai amb aules diàfanes en les quals els estudiants treballen en grups petits, canviant el seu rol i convertint-se en protagonistes del seu aprenentatge, amb un mobiliari no fix, una de les transformacions més conegudes és la portada a terme a la xarxa d'escoles dels jesuïtes de Catalunya.

Aquesta iniciativa, davant l'oportunitat que oferia el Programa Marc de Recerca i Innovació de la Unió Europea, Horitzó 2020, va posar en marxa per al curs acadèmic 2012-2013 un projecte dirigit a (re) definir el seu model pedagògic amb l'objectiu d'aconseguir una organització més flexible i un altre model de gestió. Sota les unitats bàsiques de participació, va aconseguir que aproximadament 1.500 persones debatessin sobre el futur que desitjaven. En el cas dels equips directius, personal docent, personal d'administració i serveis, etc., reflexionaven sobre «Quina finalitat ha de tenir l'escola?», «Per a quin món volem educar?», «Quins somnis tenim com a docents?» o «Quines són les eines vitals que l'escola ha de prioritzar?»; en el cas de les famílies, sobre «Com la escola pot ajudar les famílies en l'educació dels seus fills?» o «Com es pot aconseguir que les famílies ajudin l'escola en la seva tasca?»; en el cas dels estudiants, sobre «Com voleu que sigui la vostra escola?» (Soriguera, s.d.).

Arran de les conclusions extretes d'aquestes unitats bàsiques de participació, a l'actualitat el seu [nou] model pedagògic es basa en (només ens centrem en les variables d'estudi d'aquest escrit):

- Pel que fa a l'espai, ampli, polivalent i multifunció, transparent, que afavoreix la visibilitat, orientat cap a la llum natural, i insonoritzat.
- Pel que fa al mobiliari i equipament, adequat als estudiants, sobretot, al seu ritme de treball.
- Pel que fa a les agrupacions, flexibles de 50-60 estudiants, amb la supervisió simultània de dos o tres docents, tot combinant treball individual, en petit grup i en gran grup.
- Pel que fa al professorat, titulats polivalents que treballen com a equip. Treballen, tutoritzen, planifiquen, programen i avaluen de manera simultània i conjunta amb altres col·legues. No tenen horaris ni matèries setmanals fixes, menys el directiu d'etapa, que s'encarrega del lideratge pedagògic.

3. EXPERIÈNCIES A NIVELL LOCAL

A la província de les Illes Balears, la majoria d'experiències destacades corresponen al nivell de l'educació infantil i moltes se situen en contextos rurals. Hem trobat 19 experiències, de les quals destacarem les següents:

Escoleta Municipal Es Molinar, a Palma

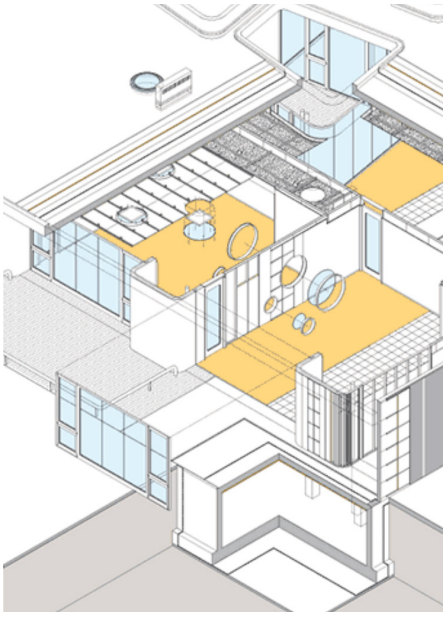
En la concepció inicial de l'escoleta, es va tenir en compte el joc com a factor centralitzador dels espais. Tal i com afirma la FEMP (2011: 176): «Es pensa l'escoleta com si d'una joguina intel·ligent es tractés». En aquest sentit, les principals característiques d'aquest espai són les següents:

- les zones d'accés estan concebudes com espais d'intercanvi entre famílies i infants;
- l'edifici es planteja com un conjunt de peces toves articulades com si fossin un «clip»;
- els mòduls d'aules d'1-2 i 2-3 anys es resolen d'una manera més elemental, com espais iguals que formen una peça lineal que dóna façana al pati de jocs, buscant així l'orientació més adequada;
- tot el programa està situat a la planta baixa;
- l'edifici crea una imatge propera al món infantil;
- els aspectes físics, qualitats materials i acabats es proposen com una invitació a tocar, a jeure's pel terra, a pintar les parets... amb materials tous, amb cantonades corbes, amb arestes suaus, amb colors intensos en sòls i patis i càlids i clars en sostres i paraments verticals, i
- les particularitats dels materials i de la construcció, que cerquen la llum, zones d'ombra amb sostres mòbils de lona, transparències, parets de suro, espais transformables mitjançant cortines, amb la funció de fer prevaler la imaginació des de la polivalència.

Escola infantil Cap de Creus a Maó (Menorca)

L'escola infantil Cap de Creus té capacitat per a 40 infants. Està situada en un entorn urbà i l'espai està concebut de forma endògena protegida de l'entorn. Tots els seus espais estan organitzats al voltant d'un pati, les seves característiques són:

- la planta baixa de l'edifici es destina a usos i serveis comunitaris;
- les connexions de les plantes superiors s'adapten a la morfologia del solar, a fi d'oferir la millor orientació als mòduls habitables;
- l'edifici disposa d'una galeria contínua de moderació climàtica a partir de dinàmiques de ventilació creuada per als allotjaments, i
- l'orientació de les sales cap al pati interior hi aporta llum i tranquil·litat.



CEIP Sant Miquel de Son Carrió (Mallorca)

El CEIP Sant Miquel és un col·legi d'un poble petit (aproximadament uns mil habitants). Està dividit en dos edificis d'una certa antiguitat situats en dos carrers diferents. En aquest cas, les particularitats del treball en relació amb l'espai suposa un exemple d'adaptació de la tasca pedagògica a uns espais preexistents, per això es dóna ús educatiu a passadissos, porxos i espais de les aules per a activitats, com ara ambients i tallers.

No destacam aquest centre per la seva construcció, atès que fins i tot han d'utilitzar, de forma provisional, un aula prefabricada. El que volem destacar és la seva tasca d'adaptació a unes condicions particulars preexistents i el treball que fan amb els materials i el mobiliari escolar. La reutilització de materials i la utilització de materials pobres amb finalitat educativa són destacables. Els infants de primària i els docents, en col·laboració amb les famílies, dissenyen, construeixen i pinten mobles per crear ambients. Així, al centre disposen d'una «merceria», una «cafeteria», una «agència de viatges» (la majoria de pares treballen a la restauració) i un hort. Mobiliari provinent de donacions d'hotels a fi de temporada, palets, etc., forma part també del mobiliari creat per a la sala d'art i arquitectura.

Associació Arquitectives

Aquesta associació (http://www.arquitectives.com), formada especialment per professionals vinculats a l'arquitectura, ha realitzat una proposta dirigida en gran part al món de l'escola, per tal de treballar determinats conceptes, precisament des de l'òptica de l'arquitectura. Aquest enfocament és diferent dels anteriorment esmentats ja que l'objectiu de l'associació és:

> brindar a los más pequeños la posibilidad de adquirir una nueva manera de ver el mundo, el conocimiento del entorno a través de estímulos que potencian su creatividad, a la vez que fomentan su capacidad de observación y el desarrollo de su visión crítica.

> Proponemos la iniciación en la cultura arquitectónica y urbanística mediante actividades que mejoren sus habilidades manuales, amplíen su capacidad de trabajo en equipo y de organización y pongan en alza valores tan importantes como el civismo, la perseverancia, el respeto hacia los demás y hacia el medio ambiente, la responsabilidad o la autonomía (Arquitectives, 2016).

Ofereixen programes, cursos, tallers, accions urbanes, activitats de divulgació, esdeveniments i material didàctic. La seva és una proposta diferent i original a les anteriors, ja que el seu principal objectiu no és la construcció ni la utilització de l'espai escolar per construir ambients que afavoreixin determinades consecucions educatives, ni tan sols utilitzar l'equipament escolar per adaptar-lo a les necessitats evolutives i educatives dels infants sinó més aviat podríem dir que el seu és un discurs centrat en la utilització de la cultura arquitectònica i urbanística com un mitjà i en part també com una finalitat dirigida a fomentar la cultura arquitectònica i urbanística des de l'escola.

4. EXPERIÈNCIES A NIVELL INTERNACIONAL

En aquest apartat oferirem diferents experiències internacionals, la gran majoria portades a terme per l'estudi de Rosan Bosch. Específicament, Rosan Bosch és una figura de referència en la construcció escolar. El seu estudi, amb seu a Copenhaguen, ha investigat els diferents processos d'aprenentatge basant-se en les recerques de l'educador britànic David Thornburg, el qual defineix quatre espais idonis que tota escola hauria d'oferir: (i) els espais *Campfire*, dissenyats per a la lectura col·lectiva; (ii) els espais *Watering Holes*, pensats per als debats entre els estudiants; (iii) les *Caves*, llocs tranquils per a la reflexió; i (iv) els espais *Life*, per compartir amb altres companys l'après.

Col·legi suec Vittra (seus a Telefonplan, Södermalm i Brotorp)

Partint del terme «domesticitat» —característica que permet que l'espai escolar esdevingui una continuació del domicili familiar, gràcies a les qualitats espacials i estètiques, la qual cosa permet que els estudiants es comportin amb naturalitat (Martorell, 1981)—, el col·legi suec Vittra disposa de diferents àrees d'aprenentatge i espais individuals per facilitar un ensenyament diferenciat.

En aquest centre,[2] l'espai físic es considera una de les eines més importants per al desenvolupament. En lloc de la clàssica distribució pupitre-cadira, per exemple, hi ha un iceberg gegant que alberga un cinema, una plataforma i un espai per a la relaxació i recreació, i escenaris de diferents situacions

[2] Les fotografies han estat preses per Kim Wendt i s'han extret de la pàgina web www.rosanbosch.com

educatives. Els laboratoris són flexibles per proporcionar oportunitats per focalitzar temes i projectes específics. L'actuació comprèn des de la construcció de l'edifici fins al disseny del mobiliari pensat, entre d'altres funcions, per a la utilització d'ordinadors portàtils.

Taka Tuka Land Kindergarten[3]

Aquesta escola és una reforma d'una anteriorment existent en el mateix indret. Curiosament, s'inspira en les històries d'Astrid Lindgren, l'autora de «Pippi Calzaslargas». La innovació rau en la creació d'espais intergrupals en ambdós extrems de l'edifici connectats per una galeria al corredor. Ambdues habitacions s'obren a l'exterior. Així, els visitants poden observar mitjançant finestres panoràmiques; un altre espai connecta l'interior amb el jardí. S'ha mantingut el pressupost ajustat mitjançant la utilització de material reciclat i la restauració d'espais puntuals.

5. CONCLUSIONS I REPTES PEL FUTUR

Aquesta contribució pretén oferir una imatge actual, òbviament no exhaustiva, sobre els canvis que s'estan produint en algunes construccions escolars a nivell nacional, local i internacional. Les directrius arquitectòniques vinculades a la pedagogia i, consegüentment, en l'organització de l'espai escolar, han suscitat un interès permanent en acadèmics i pràctics. D'acord amb aquestes contribucions científiques i tècniques, a continuació sistematitzem alguns aspectes claus que hem apuntat i, a la vegada, proposem futures línies de reflexió.

[3] Les fotografies s'han extret de la pàgina web http://www.baupiloten.com/projekte/kita-taka-tuka-land-2/

En primer lloc, cal recordar que la rigidesa de l'organització dels espais té un impacte negatiu en la salut, en el treball, en la metodologia, en la conducta i en el rendiment escolar (Asensi, 2004; Santos Guerra, 1996). De fet, en moltes ocasions ens trobem davant d'edificis escolars que segueixen un model de planta lineal en què predomina la nul·la interacció entre les aules i altres espais; la qual cosa dificulta el treball interdisciplinari i l'aprenentatge globalitzat (Santos Guerra, 1996). Aquesta primera conclusió ens condueix a reflexionar sobre les contradiccions existents entre el projecte pedagògic i els principis didàctics, i l'edifici escolar. Ens apropa, doncs, a la necessitat d'emprendre accions, com exemple, el treball conjunt entre la comunitat educativa i els arquitectes.

En segon lloc, cal insistir en la idea que l'espai escolar ha de ser un espai viu (Lledó i Cano, 1994), és a dir, la seva organització no es pot definir una única vegada. Hem de crear espais que ajudin els estudiants a plantejar-se qüestions, a crear vincles i a provocar una relació amb l'entorn. D'aquest últim punt, podem treure aprenentatges de l'experiència de l'Academy for Global Citizanship (Chicago, Estats Units d'Amèrica), on els estudiants passen el 25% de l'horari escolar fora del centre educatiu per estar en contacte amb el context pròxim. Així mateix, proposa una transparència visual per promoure la seva curiositat (p. e., si plou o no més, en funció de l'època de l'any o si la calor comença abans).

En tercer lloc, cal una única concepció d'espais escolars que afavoreixen l'ambient relacional i l'aprenentatge. Com bé apunta Perrenoud (2004), el treball en equip no implica fer activitats conjuntament (com es podrien realitzar individualment) ni actuar com el líder del grup, perquè aquesta concepció provoca problemes de gestió i treball per subgrups. Resulta de vital interès recórrer, per exemple, a la *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*, elaborada per la FEMP, en col·laboració amb el Ministerio de Educación (Arnaiz, 2011). Aquesta guia no es limita a esmentar els aspectes urbanístics i constructius que han de regir l'edificació d'espais educatius a l'educació infantil, sinó que també s'estén al mobiliari i l'equipament d'aquests espais.

En definitiva, hem pogut observar que la innovació arquitectònica dels espais escolars està molt centrada en l'etapa d'educació infantil. La major flexibilitat de les actuacions pedagògiques en aquesta etapa es trasllada al disseny de l'espai educatiu. Sembla més complex dissenyar espais adaptats a les diverses funcions pedagògiques en altres etapes. A mesura que es va avançant de nivell educatiu, la creixent diversificació dels continguts educatius genera dificultats a l'hora de dissenyar i construir uns espais adaptats a totes elles.

La innovació arquitectònica als centres públics topa, en part, amb la necessitat de construir amb criteris d'eficiència. Les limitacions pressupostàries, sempre presents en el context educatiu, condicionen la construcció d'edificis innovadors adaptats a les particularitats de cada indret i que alhora possibilitin noves experiències pedagògiques, per la qual cosa tal vegada és més senzill aplicar determinades fórmules generals. El repte és, doncs, innovar amb els mateixos recursos, cosa que comporta els següents canvis de paradigma:

- com va fer Montessori ja fa més de cent anys, és essencial lligar objectius pedagògics i espais educatius, els quals no han de constituir un fi en ells mateixos sinó que s'han de posar totalment al servei de la seva funció educativa;

- en l'etapa de l'educació infantil, l'espai escolar s'ha de pensar com un espai de joc i pel joc, en el qual es conjugui l'estimulació per a l'experimentació amb la seguretat;

- la investigació sobre nous materials s'hauria de conjugar amb la seva sostenibilitat. En ple segle XXI no es pot seguir construint amb materials contaminants o d'escassa durada;

- s'hauria de conjugar l'aspecte esmentat a l'anterior conclusió amb la polivalència dels espais quan així sigui necessari, i

- els edificis s'han d'adaptar a les característiques de l'espai on es construeixen, tot considerant aspectes paisatgístics amb altres de caire tècnic (deambulació, accessos als centres, etc.).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Arnaiz, V. (coord.) (2011). *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*. Madrid: FEMP.

Asensi, J. (2004). Revisión histórica de algunos contenidos y propuestas acerca del edificio escolar. *Tendencias pedagógicas*, 9, 743-762.

Barrera i Vilà, M.; Corts, M.; Fatsini, E.; Guitart, R. M. (2006). *Revista GUIX, 325* (monogràfic: Fem i construïm una nova educació pública), 1689-1699.

Brullet, M. (1989). *Arquitectura de l'ensenyament*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Casalderrey, M. (2000). *Espacio y juego*. Barcelona: Praxis.

Colom, A. J. (2016). *La renovació educativa a Mallorca (1880-1936)*. Palma: Institut d'Estudis Catalans / Lleonard Muntaner.

Domènech, J.; Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.

Gairín, J.; Gimeno, X. (1994). *La organización del aula*. Madrid: MEC.

Laorden, C.; Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso, 25*, 133-146.

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. En línia: <https://goo.gl/GcFeSD>.

Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació. En línia: <https://goo.gl/Ghe279>.

Lledó, A. I.; Cano, M. I. (1994). Cambiar el entorno: Educación Primaria. *Cuadernos de pedagogía*, 226, 22-25.

Malaguzzi, L. (1976). Idee per pensare e progettare il nido. *Zerosei*, 2.

Malaguzzi, L. (1975). Spazi per l'infanzia. *Riforma della scuola*, 6/7.

Martín-Moreno, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El Centro Educativo Versátil.* Madrid: McGraw-Hill.

Martorell, J. M. (1981). *Directrius arquitectòniques*. Comunicació presentada a les Jornades sobre Edificació Escolar. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

Meirieu, P. (2009). *Apprendre… oui, mais comment* (21 ed.). París: ESF Éditeur.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. París: ESF Éditeur.

Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. París: ESF Éditeur.

Moll, B.; Pujol, M. A. (1992). Organización de la clase. A: Moll, B. (coord.). *La educación infantil de 0 a 6 años* (451-465). Madrid: Anaya.

Oliver, J. (1992). *L'higienisme escolar a Mallorca. Aportacions a la sistematització del seu estudi (1880-1936)*. Palma de Mallorca: Direcció General d'Educació. Conselleria d'Educació, Cultura i Esports.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Reial decret 132/2010, de 12 de febrer, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres que imparteixen els ensenyaments de segon cicle de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària. En línia: <https://goo.gl/GCYUTO>.

Reial decret 314/2006, de 17 de març, pel qual s'aprova el codi tècnic de l'edificació. En línia: <https://goo.gl/93zHp2>.

Reial decret 1537/2003, de 5 de desembre, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres que imparteixen ensenyaments escolars de règim general. En línia: <https://goo.gl/YQEafj>.

Riera, M. A.; Ferrer, M.; Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes i reflexiones. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, *3*(2), 19-39.

Rué, J. (1994). *L'organització social del procés d'ensenyament-aprenentatge. Curs de gestió i direcció dels centres públics*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Santos Guerra, M. A. (1993). Espacios escolares. *Cuadernos de pedagogía*, *217*, 55-59.

Soriguera, E. (s.d.) *El camino del sueño: hacia el Horitzó 2020*. Barcelona: Fundació Jesuïtes Educació.

Thornburg, D. (2013) *From the campfire to the holodeck: Creating engaging and powerful 21st century learning environments*. John Wiley & Sons.

Zabalza, M. A. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Fisioteràpia a l'entorn educatiu

Miguel Ángel Capó-Juan

RESUM

L'alumne/a amb necessitats educatives especials motrius requereix per a la seva escolarització una adaptació i/o habilitació de l'entorn per poder desenvolupar tot el seu potencial. El fisioterapeuta com a component dels equips de suport i departaments d'orientació serà el responsable d'aquesta habilitació física i col·laborarà en el desenvolupament de les adaptacions curriculars pertinents. La coordinació d'aquest professional amb personal de diversos àmbits (educatiu, sanitari i social) facilitarà la inclusió de l'alumne/a a l'entorn educatiu.

RESUMEN

El/la alumno/a con necesidades educativas especiales de aspecto motor requiere para su escolarización una adaptación y/o habilitación de los espacios educativos para poder desarrollar todo su potencial. El fisioterapeuta como componente de los equipos de apoyo y departamentos de orientación será el responsable de esta habilitación física y colaborará en el desarrollo de las adaptaciones curriculares. La coordinación de este profesional con personal de diversos ámbitos (educativo, sanitario y social) facilitará la inclusión del alumno/a en el entorno educativo.

1. INTRODUCCIÓ

Segons el codi deontològic del fisioterapeuta pediàtric elaborat per la Societat Espanyola de Fisioteràpia Pediàtrica (SEFIP), a aquest li correspon «l'assessorament, el tractament i la cura dels nins amb retard general en el desenvolupament, desordres de moviment, inhabilitats o malalties que hagin de ser sanades, controlades o alleujades per experts en fisioteràpia i/o l'ús d'equips especialitzats».

La Llei 13/1982, de 7 d'abril, per a la integració social del minusvàlid, i el Reial decret 334/1985, de 6 de març, d'ordenació de l'educació especial, varen permetre que el fisioterapeuta s'incorporàs a l'entorn de l'educació especial (EE). Cinc anys després, la publicació de la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), va marcar un abans i un després en la integració i normalització de l'alumne/a amb necessitats educatives, i permeté la incorporació del fisioterapeuta als entorns educatius ordinaris.

Orgànicament, el fisioterapeuta depèn del centre educatiu al qual es troba adscrit. Així mateix, a la nostra comunitat, les instruccions que regulen les seves tasques es troben sota la direcció del Servei d'Atenció a la Diversitat (SAD), dependent de la Direcció General d'Innovació i Comunitat Educativa de la Conselleria d'Educació i Universitat.

El fisioterapeuta és un component més dels equips de suport (ES) als centres d'educació infantil i primària (CEIP) i dels departaments d'orientació (DO) als instituts d'ensenyament secundari (IES). El seu lloc de treball es pot trobar com a itinerant per diversos centres o com a permanent en un centre determinat segons el volum i les necessitats del servei. L'objectiu principal de la fisioteràpia a

l'entorn educatiu és que les necessitats educatives especials (NEE) de caràcter motriu de l'alumne/a resultin habilitades per aconseguir el màxim acompliment curricular.

El fisioterapeuta participarà junt a l'ES/DO i el personal del centre que correspongui en l'elaboració de la documentació en funció de cada cas. A més, mantindrà coordinacions amb els serveis d'orientació educativa: equips d'atenció primerenca (EAP), serveis de desenvolupament i atenció primerenca (SEDIAP) i equips d'orientació d'educació primària (EOEP). Es coordinarà també amb el personal sanitari d'atenció primària i especialitzada que correspongui pel que fa a les pautes i el seguiment de l'alumnat que atengui.

2. LA FISIOTERÀPIA EDUCATIVA

2.1. Funcions del fisioterapeuta

Les instruccions que regulen l'organització de la intervenció i les tasques dels fisioterapeutes als centres educatius depenen de cada comunitat autònoma. Aquestes instruccions s'actualitzen anualment per a cada curs educatiu. Segons les instruccions vigents, a la nostra comunitat establim cinc grups de funcions, que es resumeixen a continuació:

1. En relació amb l'alumne/a amb NEE motrius

Es durà a terme la valoració, la planificació i l'execució de la intervenció, incloent tasques d'atenció directa i indirecta. Es determinaran els recursos i materials adaptats necessaris per cobrir les NEE motrius de l'alumne/a. A més, el fisioterapeuta col·laborarà en la redacció de documentació sobre adaptacions curriculars relacionades amb els aspectes motrius, i es redactaran els documents específics de l'àrea de fisioteràpia per a cada alumne/a: pla d'actuació individual, memòria o seguiment, informes d'alta del servei o els que se sol·licitin.

2. En relació amb el centre educatiu

El fisioterapeuta mantindrà una coordinació estable amb els equips i els professionals implicats en cada cas i col·laborarà en l'elaboració de documents de centre (plans d'actuació, programacions generals, memòries...). També elaborarà una memòria específica de fisioteràpia si es tracta d'un lloc itinerant.

3. En relació amb el professor tutor i els professionals que intervenen amb l'alumne/a

El fisioterapeuta col·laborarà amb l'ES/DO i el tutor/a en la presa de decisions sobre adaptacions curriculars individuals referides a alumnes amb NEE motrius, especialment quan es tracti d'adaptacions curriculars d'accés (ACA). A més, el fisioterapeuta guiarà i assessorarà el personal que intervé amb l'alumne/a sobre el maneig i l'ús del material específic de caràcter motriu que l'alumne/a requereix. El fisioterapeuta indicarà també la manera més adequada de realitzar els diferents canvis posturals i la periodicitat d'aquests, així com la manera més adequada de realitzar la marxa i de mantenir postures estàtiques.

4. En relació amb els pares

El fisioterapeuta pot convocar els pares amb la finalitat d'orientar-los mitjançant pautes educativoterapèutiques i assessorar-los en el seguiment de programes específics. A més, el fisioterapeuta lliurarà informes als pares de l'alumne/a sobre les pautes, la progressió, el seguiment...

5. En relació amb els serveis externs

Quan l'alumne/a es trobi atès/atesa per serveis externs, especialment si es tracta de serveis sanitaris, el fisioterapeuta pot establir les coordinacions que consideri, amb la finalitat de complementar l'atenció. El fisioterapeuta pot elaborar els informes que es demanin, col·laborant així amb la Conselleria de Salut i la Conselleria de Serveis Socials i Cooperació.

2.2. Alumnes atesos per fisioterapeutes

L'atenció de fisioteràpia s'adreça a l'alumne/a que presenti dificultats motrius o físiques. Es prioritzen els casos de plurideficiències on s'inclogui la discapacitat física i els/les alumnes de menor edat.

L'atenció es dirigeix cap a l'afectació motriu permanent degenerativa, no degenerativa, cap al retard psicomotor i cap a altres lesions o malalties que es puguin considerar:

- Afectació motriu permanent degenerativa:
    - Malalties neuromusculars congènites (miopaties hereditàries, atròfies musculars espinals infantils...)
    - Malalties reumàtiques (artritis idiopàtica juvenil...)
    - Tumors
- Afectació motriu permanent no degenerativa:
    - Encefalopaties (vírica, bacteriana, metabòlica...)
    - Malformacions congènites
        - Del sistema nerviós: encefàlica, espinal (espina bífida...)
        - Altres: artrogriposi, acondroplàsia, agènesi...
    - Paràlisis congènites o sobrevingudes (paràlisi cerebral, paràlisi braquial obstètrica, luxació de maluc, poliomielitis, lesions medul·lars...)
    - Pèrdues sobrevingudes de la integritat física (amputacions...)

- Alteració en el desenvolupament o retard psicomotor:

  - Cromosomopaties associades a deficiència motriu (síndrome de Down, síndrome de Prader-Willi, síndrome de William, síndrome d'Angelman...)

  - Retard psicomotor per causes diferents de les assenyalades amb anterioritat

- Altres.

2.3. Documents en fisioteràpia educativa

SOL·LICITUD D'ATENCIÓ FISIOTERAPÈUTICA O DEMANDA

Si l'alumne/a no està inclòs/inclosa en el programa, s'ha de fer una sol·licitud d'atenció, que ha d'estar correctament emplenada i registrada per l'equip directiu del centre i l'orientador que sol·licitin l'atenció. Aquest full arribarà al fisioterapeuta, qui es desplaçarà al centre on l'alumne/a estigui escolaritzat/ada, per dur a terme la valoració.

Sota la decisió del fisioterapeuta i segons les possibilitats i ràtios, l'alumne/a serà inclòs/inclosa en el plànning d'atenció tan aviat com sigui possible.

PLA D'ACTUACIÓ INDIVIDUAL

Es planteja a l'inici del curs, en aquest document s'exposa: la patologia que afecta l'alumne/a, la valoració i l'avaluació general fisioterapèutica de l'estat físic i funcional, així com la recopilació dels trets mèdics i clínics més destacables. S'exposa i es preveu la programació que seguirà l'alumne/a al llarg del curs, establint: objectius, pautes, coordinacions, activitats compartides i habilitació de l'entorn.

MEMÒRIA DE L'ALUMNE/A

És la valoració del procés d'atenció fisioterapèutic que es duu a terme al llarg del curs. En aquest document s'anotaran la data i totes les activitats, els acords, tractaments, intervencions, adaptacions i modificacions o canvis parcials d'objectius que es donin.

També s'assenyalaran les previsions amb vista al proper curs relacionades amb els objectius de fisioteràpia, amb altres professionals, i amb les famílies dels/de les alumnes.

ALTRES DOCUMENTS D'ADAPTACIÓ CURRICULAR

El fisioterapeuta participarà junt a l'ES/DO i el professorat que correspongui en l'elaboració de: el document inicial d'adaptació curricular (DIAC), l'informe de necessitats educatives de suport específic (INESE), el dictamen d'escolarització (DE) i les adaptacions curriculars individuals (ACI). Més específicament, dins les ACI, el fisioterapeuta intervindrà amb les ACA.

2.4. Coneixements bàsics per a l'avaluació motriu

Un cop s'hagi obtingut el full de sol·licitud de servei, i s'hagin recopilat dades i informes educatius i sanitaris, es durà a terme el procés de valoració. El procés de valoració en fisioteràpia és constant, ja que la progressió de l'alumne/a i els canvis dinàmics en l'estat de salut poden determinar la nostra tasca.

El joc serà la nostra eina de valoració, i ens permetrà observar el patró motriu gruixut i fi més avançat.

Es tindrà en compte no sols què fa l'alumne/a sinó com ho fa, i quins aparells ortopèdics es requereixen per aconseguir cada fita. És tan important saber i entendre les compensacions que duen a un acte motriu, com objectivar la integració o consecució de l'acte. A través de moviments que l'alumne/a ja tingui adquirits podrem entendre millor el patró de moviment actual, observarem la precisió, la dissociació i la temporalitat de l'acte.

La potència muscular i el to de l'alumne/a seran punts importants a assenyalar segons hipo/hipertonia o fluctuacions, ja que serviran per explicar el tipus d'activitat motriu i les necessitats que s'hauran de tenir en compte a l'entorn educatiu. Es posarà especial atenció en el desenvolupament postural, les compensacions (reflexos i reaccions), les asimetries o dismetries i les seves conseqüències.

Les condicions físiques de la sala de valoració són: l'amplitud, la ventilació i la il·luminació adequada. S'evitaran renous i interrupcions per propiciar un entorn de joc en el qual l'alumne/a se senti còmode/a.

2.5. Aspectes importants en la valoració inicial i continuada

El procés de valoració en la fisioteràpia en entorns educatius es divideix en tres fases: l'avaluació, el plantejament d'objectius i el tipus d'atenció.

AVALUACIÓ:

Abans d'iniciar l'avaluació, recopilarem informació sobre l'alumne/a, a través dels serveis externs socials i de salut, siguin del règim que siguin, i dels serveis interns educatius com l'EAP, l'ES, l'EOEP, el DO i l'expedient del centre. La informació que ens aporti l'alumne/a, els seus tutors legals, i altres professionals serà contrastada amb la que posseïm als arxius.

Per a una bona atenció, el fisioterapeuta primer avaluarà detalladament el dèficit funcional, l'estat motriu i la situació general de l'alumne/a al centre.

Algunes escales ens serviran per dur a terme l'avaluació inicial i continuada, així, segons la puntuació, obtindrem dades objectives indicatives de la necessitat de rebre el servei de fisioteràpia al centre. S'utilitzaran les escales que més s'adeqüin a cada cas, el fisioterapeuta serà qui les triï; al nivell

motriu (GMFM, GMFCS, PEDI, PEABODY, BSID, Currículum Carolina, AIMS, DDST, Haizea-Llevant, MACS, AHA, MUUL, MABC...), escales de participació i autonomia (MEISR, Wee-FIM...), mesura del dolor i qualitat de vida (escala numèrica, escala de les cares…), i escales d'avaluació dels resultats (Goal Attaintment Scaling, escala O'Brien modificada...). Es tindran en compte també aspectes musculoesquelètics com l'amplitud articular (goniometria), escales del to (Oxford, Aschworth modificada…), escales de reflexos i sensibilitat (Seidel…), l'alineació del tronc i les extremitats tenint en compte les torsions i desviacions típiques i atípiques de la infància, escales d'equilibri (MABC...),escales de la marxa (FMS, Edinburgh Visual Gait, Rancho de los Amigos...).

OBJECTIUS:

No es tracta sols de plantejar objectius a curt i a llarg termini, sinó de tenir la capacitat d'adaptar-los a les necessitats reals i canviants de l'alumne/a. S'ha de reflexionar al llarg del curs sobre la progressió o l'estancament segons els objectius plantejats. Les fites han de ser al més realistes possible i han d'anar sempre dirigides a afavorir la inclusió i l'habilitació de l'alumne/a a l'entorn educatiu.

Les característiques personals i sociofamiliars, l'assistència al servei, l'edat, el diagnòstic i els trastorns associats, entre d'altres, condicionaran l'acompliment dels objectius.

TIPUS D'ATENCIÓ:

L'atenció de l'alumne/a amb NEE motrius a l'àmbit educatiu es divideix en intervenció directa i indirecta.

- INTERVENCIÓ DIRECTA: es refereix a sessions o intervencions en presència de l'alumne/a:

    - Avaluació i seguiment neuromotor

    - Sessions regulars de treball individual a l'aula de fisioteràpia o bé a l'aula amb la resta dels companys o en altres espais:

        - Es durà a terme la correcció postural de patrons estàtics i dinàmics (escriptura en sedestació, control de la bipedestació i la marxa...).

    - Presa de mesures per a l'adaptació, habilitació i ús d'elements i materials que donen accés al currículum.

        - A l'aula: taules amb escotadura, cadires adaptades, adaptadors per a l'escriptura, sistemes alternatius i augmentatius de comunicació (SAAC)...

        - Fora de l'aula: rampes, adaptadors al bany, suports externs per facilitar el trasllat pel centre, utensilis adaptats per a l'alimentació...

Foto 1. Atenció directa. Sessió a l'aula de fisioteràpia i/o psicomotricitat. Aprenentatge d'estratègies per a la marxa.

Foto 2. Atenció directa. Sessió a l'aula de fisioteràpia i/o psicomotricitat. Destresa manual.

Foto 3. Atenció directa. Sessió a l'aula ordinària. Correcció de la postura en sedestació.

- ATENCIÓ INDIRECTA: es refereix a tot el treball que es fa sense la presència de l'alumne/a:
  - Participar en reunions i coordinar-se amb professionals d'àmbit social, sanitari i educatiu, de serveis interns i externs.

- Col·laborar en l'elaboració de documents de centre.
- Col·laborar en la redacció de documents específics per a cada alumne/a i elaborar-los.
- Programar la intervenció fisioterapèutica.
- Detectar i valorar les necessitats de l'alumne/a.
- Formar el professorat en aspectes específics de la malaltia.
- Assessorar les famílies i la resta de professionals a l'hora de dur a terme qualsevol intervenció directa amb l'alumne/a que impliqui un acte motriu.
- Assessorar les famílies i la resta de professionals a l'hora d'adquirir un material específic de caràcter ortopèdic per a l'alumne/a.
- Dissenyar i elaborar elements materials de baix cost que donin accés al currículum o el facilitin.

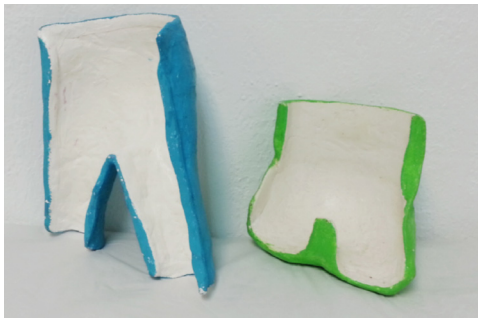


Foto 4. Atenció indirecta. Disseny i elaboració d'elements que donen accés al currículum o el faciliten. Bipedestador i seient de guix.

2.6. Mètodes de la fisioteràpia educativa

En els entorns educatius no queda ben definida la metodologia idònia pel que fa a l'aspecte terapèutic, ja que la tasca fonamental del fisioterapeuta és habilitar l'entorn i actuar de la forma més inclusiva possible.

El fisioterapeuta educatiu obtindrà de cada mètode el coneixement necessari per poder aportar a l'alumne/a amb NEE motrius les millors estratègies possibles, basant-se en la importància de les rutines i tenint en compte el nivell cognitiu. Hi ha diversos mètodes terapèutics en fisioteràpia per a l'alumne/a amb NEE motrius, a més, aquests han anat canviant i adaptant-se als corrents del moment.

A l'entorn educatiu es podrien assenyalar: el *mètode de Collis*, que mostra la necessitat de treballar les activitats bàsiques de la vida diària, el *mètode de Rood*, que treballa l'estimulació sensorial, o fins i tot el *programa o currículum MOVE*, que pretén establir programes educativoterapèutics. Per una altra banda, les fèrules (*splints* o AFO) o ortesis dinàmiques (DAFO®), els embenats neuromusculars i els vestits ortètics especials s'utilitzaran paral·lelament al tractament convencional. Les ajudes ortètiques pretenen facilitar la posició funcional del cos, tenint en compte especialment les extremitats distals que més ho puguin requerir.

Actualment a l'atenció primerenca s'està treballant amb el *mètode centrat en la família*, que sembla que és un mètode amb moltes possibilitats. Altres mètodes utilitzats en altres contextos o ambients que poden aportar principis terapèutics són: el *mètode Bobath*, el *mètode Therasuit,* la *teràpia restrictiva,* la *hipoteràpia*, la *hidroteràpia*, entre d'altres.

3. CONSIDERACIONS FINALS

La consciència educativosocial i la recerca d'espais ordinaris que preveuen la inclusió com un concepte comprès com un fet totalment normalitzat, fan que, cada cop més, entenguem la necessitat de centralitzar serveis reservant els centres d'EE per a determinats casos.

El model transdisciplinari que envolta l'esfera de l'atenció, fa plantejar al fisioterapeuta nous reptes i objectius, cercant millores i noves metodologies de treball. Així, aquest professional requereix una alta qualificació i formació constant per poder treballar amb els equips composts per professionals de diverses disciplines i àrees.

La fisioteràpia educativa a les nostres illes ha recorregut un llarg camí des de la implantació del primer fisioterapeuta fa més de vint anys, però a dia d'avui encara queda molt per fer. Tot i el bon funcionament, es requereixen millores internes i externes en aquest servei, amb l'objectiu que els/les alumnes puguin rebre una atenció de millor qualitat.

El fisioterapeuta educatiu s'ha de convertir en el professional educativosanitari de referència, ja que l'entorn educatiu és sens dubte l'espai idoni per treballar paral·lelament coneixements, continguts curriculars i aprenentatges motrius.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cánovas, I. M. i Salazar, J. (2002). Fisioterapia Educativa: el papel del fisioterapeuta en la mejora de la coordinación óculomanual: un protocolo de intervención. *Fisioterapia y calidad de vida, 1(5)*, 26-48.

Capó-Juan, M.A. (2016). Parálisis Cerebral en el entorno escolar. *Abordaje fisioterápico: habilitación del entorno y actividad* física adaptada. Alcalá de la Real (Jaén): RCA.

Capó-Juan, M. A. (2016). *Parálisis Cerebral en el entorno escolar: abordaje fisioterápico. Habilitación del entorno y actividad física adaptada.* Alcalá de Real, Jaén: RCA grupo editor.

Capó-Juan M. A. Hidroterapia en el niño con discapacidad. *III Jornadas Interdisciplinares de Atención Temprana. Buenas prácticas en Atención Temprana.* ABAP i GAT, 25 i 26 de novembre de 2010.

Capó-Juan M.A., Vargas, B., Pedrosa, J., Mateu, A., Albertí, M. i Riera, N. (2015). L'Atenció Primerenca a les Illes Balears. En: Orte C, Ballester LL. Anuari de l'Educació de les Illes Balears. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya. pp. 88-110.

Castaño-Calle, R. (2010). El Curriculum y la Atención a la Diversidad en las etapas de la Educación Básica, Primaria y Secundaria Obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación. *Hekademos: revista educativa digital, 6,* 5-26.

De Juana, T. (2014). Sistemes alternatius i augmentatius de comunicació. *Esclat*, *70*, 8-11.

Instruccions sobre la intervenció dels fisioterapeutes en els centres educatius de les Illes Balears durant el curs 2014-15.

Macias, L. i Fagoaga, J. (2003). *Fisioterapia en Pediatría*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Morillas, A., Sánchez, R. i Aledo, L. (2001). Protocolo de fisioterapia para centros de educación especial e integración: región de Murcia. *Revista de Fisioterapia*, *0*, 35-47.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley 1/1990, de 3 de octubre. BOE 238 (4-10-1990).

Ley de Integración Social de los Minusválidos. Ley 13/1982, de 7 de abril. BOE 103 (30-04-1982).

Ley Orgánica de Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Ley 9/1995, de 20 de noviembre. BOE 278 (21-11-1995).

Ley Orgánica de la Calidad de la Educación. Ley 10/2002, de 23 de diciembre. BOE 307 (24-12-2002).

Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa. Ley 8/2013, de 9 de diciembre. BOE 295 (10-12-2013).

Ruiz, F., Hurtado, R. M., Vera, C. M., Ros, G. M., Martínez, F. J., Sáez, M. A., et al. (2015). *Guía Básica de Fisioterapia educativa*. Región de Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Sociedad Española de Fisioterapia en Pediatría. (2009). *Código Deontológico del Fisioterapeuta Pediátrico.*

Yagüe, P. (2006). *Atención Fisioterápica del alumno con discapacidad motriz en el Departamento de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Aragón.*

Els projectes interdisciplinaris al Cap de Llevant

Iolanda Aduart

Maica Pons

Vero Garcia

Sònia Tur

Pau Salort

Joan Fortuny

Mar Lluch

RESUM

El perquè i el per a què d'una manera de treballar. O les primeres passes davant les ganes compartides de canvi en la manera d'entendre l'educació del nostre jovent. Unes pinzellades per compartir un anhel, un desig, una voluntat...

RESUMEN

El por qué y el para qué de una manera de trabajar. O los primeros pasos ante las ganas compartidas de cambio en nuestra manera de entender la educación de nuestros jóvenes. Unas pinceladas para compartir un anhelo, un deseo, una voluntad...

1. ELS INICIS

Segons marca la nova normativa, l'ensenyament bàsic, obligatori, ha de garantir aquelles competències que permeten als nostres alumnes, un cop finalitzat el seu itinerari vital dins d'aquest tipus d'ensenyament, poder seguir creixent autònomament com a ciutadans en el context on estiguin. Les competències que permeten això són les que es consideren bàsiques.

Identificar-les ha portat el seu temps als especialistes i es procura que la seva assumpció per part dels alumnes implicats es pugui comprovar i controlar a través de processos avaluadors, perquè tenim com a responsabilitat —o l'administració té com a responsabilitat— cobrir les necessitats bàsiques dels nostres alumnes.

Aquesta realitat la vam començar a conèixer gradualment un grup de professors de l'IES Cap de Llevant amb la realització de diversos cursets del CEP l'any acadèmic 08-09: La LOE i les competències bàsiques (7-11-08) i Què vol dir treballar per competències bàsiques? (13-3-09). Aquest darrer curs ens va brindar l'oportunitat de conèixer Guida Al·lès, que ha estat i continua essent una figura cabdal per a nosaltres.

Aquesta formació ens deixà clar que amb totes aquestes novetats s'establia un nou marc de coneixement que, inevitablement, afectava tot l'entramat que teníem davant nostre (i que, hem de reconèixer, feia temps que no ens convencia gaire): el disseny curricular, els programes d'actuació dins de l'aula, les metodologies i, per descomptat, l'avaluació mateixa.

Era evident que els nous plantejaments exigien canvis si volíem anar cap a un desenvolupament competencial dels nostres alumnes.

Ens vam posar en marxa i vam creure que, com deien els especialistes, una de les millors maneres era fer-ho de forma interdisciplinària. A més, el currículum prioritzava, i ho continua fent, les estratègies i metodologies que possibiliten un plantejament transversal dels continguts i per això proposa la realització de projectes de treball interdisciplinaris.

Teníem clar que el treball per projectes és un marc molt adequat per a l'adquisició de les competències bàsiques, ja que et permet treballar:

- La construcció compartida del coneixement a través del treball cooperatiu.
- L'ús de la llengua en la reconstrucció i comunicació del coneixement.
- La recerca, selecció, organització i interpretació de la informació.
- Un plantejament del coneixement aplicat a la resolució de situacions-problema.
- La iniciativa personal i la capacitat per prendre decisions.

Era una metodologia que a més abordava tres dels aspectes que més ens preocupaven, la inclusió, l'autonomia i aprendre a aprendre.

Si tornàvem a establir un disseny fet matèria per matèria tornaríem a estar en la mateixa situació i no seria fàcil combinar els diferents coneixements per poder ajudar a tenir visions més globals de la realitat, que és la base per desenvolupar les competències. Així que necessitàvem un context comú, un paraigua on situar les diferents àrees.

Ens vam posar en marxa i el primer any (curs 09-10) vam dissenyar un projecte interdisciplinari a tercer d'ESO (curs on estàvem els professors interessats). Ens convertíem en productora televisiva i havíem de respondre a la «suposada» demanda feta per IB3 que estava pensant emetre un magazín setmanal sobre Menorca en la franja horària del capvespre (de 16.30 h a 18.30 h) i ens demanava un programa pilot.

Aquest projecte ens va semblar adient per la seva actualitat i connexió amb el món del alumnes, per ser un món atractiu i motivador, i per les seves enormes possibilitats interdisciplinàries, ja que la divisió en diferents seccions ens facilitava la contribució des de moltes àrees.

Només un curs després, el curs 10-11, ja vam portar a terme projectes interdisciplinaris a primer, segon i tercer.

Per a primer d'ESO, la demanda que donava origen al projecte venia del cicle formatiu de grau superior d'activitats fisicoesportives (TAAFEE), el qual ens demanava que organitzéssim un itinerari pels voltants de l'IES Cap de Llevant que inclogués una part de paisatge marítim o litoral, rural i urbà. El recorregut havia d'incloure aspectes naturals, etnològics, culturals i històrics; i havia d'estar pensat per fer-se durant un matí de primavera just abans de les vacances de Setmana Santa. L'itinerari s'acompanyaria d'una sèrie d'activitats que es durien a terme durant la sortida, com per exemple: gimcana, marató fotogràfica, audició musical o poètica, etc., per tal de fer-la més dinàmica i entretinguda.

A segon d'ESO havíem de muntar una fira medieval per encàrrec de l'Ajuntament on es mostrés al visitant diferents aspectes d'aquella època. La fira tenia com a objectiu muntar diferents parades que inclourien: productes de l'època (menjar, sabó...), enginys, mesures, jocs tradicionals, activitats de circ i danses, rutes comercials, tipus d'estructures utilitzades en la construcció, presentacions amb explicacions dels avenços que s'aconseguiren a l'edat mitjana i com era la societat de l'època, literatura i danses populars, connexió edat mitjana/època actual, etc.

Aquest també era un producte molt interdisciplinari: mostrava un període amb molta interculturalitat i connexió de les diferents economies. Permetia tractar els conceptes de canvi-permanència; combinava tots els contextos: individual, familiar, escolar i social, i a més presentava un altre tipus d'oci, més cultural i menys consumista, més participatiu i més transversal generacionalment.

2. JA TENIM PROJECTE. I ARA QUÈ?

Un cop trobats aquests fils conductors, materialitzats en uns productes finals per a cada nivell, sí que podíem col·locar les diferents disciplines, amb els seus descriptors, i establir els subproductes per trimestres. Però sempre sense oblidar un missatge previ molt clar: aquestes disciplines s'havien d'entendre incloses dins d'aquest marc d'interdisciplinarietat.

Com assenyala Susanna Aranega, les competències bàsiques no substitueixen els continguts de les diferents àrees, sinó que els donen sentit i els fan funcionals. També ens diu Zabala que allò que volem ensenyar no serà un conjunt de continguts organitzats en funció de la lògica de les disciplines acadèmiques, sinó que la selecció, presentació i organització dels continguts es farà segons la seva potencialitat per donar resposta a situacions o necessitats reals. Per altra banda, també tenim present que el coneixement disciplinari és imprescindible per a la comprensió de la realitat, sempre que s'assumeixi que l'aplicació d'un coneixement parcial de la realitat no arribarà a constituir una acció competent si no s'ha après a intervenir en situacions d'una realitat global, amb tota la seva complexitat.

Tenint clar açò, el pas següent va ser seleccionar a cada una de les àrees els criteris d'avaluació que perseguirien i els continguts amb què treballaríem. I això ens va dur a la part que considerem més important que és el disseny de les activitats.

2.1. Disseny de les activitats

Segons ens diuen els especialistes, el plantejament per competències s'ha de programar no tant per temes seqüenciats, sinó per activitats. I cadascuna d'aquestes activitats ha de contemplar simultàniament la lògica interna del coneixement i la lògica interna de la contínua complexitat dels processos i contextos de la realitat. Òbviament, moltes vegades dins una activitat caldrà fer-hi intervenir no tan sols un coneixement, sinó altres coneixements d'altres matèries i per açò ho vam intentar seqüenciar al màxim des del principi. Però, al mateix temps, sabíem que realitzaríem els canvis necessaris durant el procés si a les reunions es considerava que ho havíem de fer. Així mateix, en dissenyar les nostres activitats preteníem que els alumnes tinguessin la possibilitat de posar en joc les diferents competències i que ells mateixos s'autoregulessin i les incorporessin al seu propi bagatge.

No hem d'oblidar que les competències, sobretot les més complexes, formen part d'allò que, més que ensenyar en si mateix, s'ha de procurar que l'alumne aprengui. Per tant, no es tracta de crear activitats que permetin recrear situacions en què es pugui ensenyar allò des d'una base racional, sinó que moltes vegades el que es demana al procés de programació és que es generin contextos d'oportunitats que l'alumne pugui utilitzar perquè ell mateix pugui desenvolupar aquella competència.

A continuació enumerem algunes de les activitats realitzades als diferents projectes.[1]

2.1.1. Exemple 1r ESO

- Presentació de diversos itineraris i elecció del seu per part dels alumnes. (Totes)
- Treball sobre mapes i orientació. (Socials i EF)
- Sortida preparatòria per recollir informació dels aspectes a treballar en la sortida. (Totes)
- Confecció del plànol de l'itinerari amb llegenda i rosa del vents. (Socials i EPV)
- Treball sobre paisatge: elements i descripció. (Socials i Català)
- Elaboració d'un herbari amb les plantes recollides durant la sortida. (CN)
- Treball sobre núvols i preparació de material de suport per a l'explicació d'aquests durant l'itinerari. (CN)
- Detecció i protocol davant els punts negres a l'itinerari. (Educació Física)
- Estudi de la geometria a la natura. (EPV)
- Tria del nom de l'itinerari per part dels alumnes. (Tots)
- Elaboració d'un tríptic: nom, imatges, què farem?, què aprendrem?, per què?, recomanacions preparades entre Educació Física i Anglès, dades de contacte, plànol i logotip de l'IES. (Tots)
- Preparació i assajos de les explicacions de la sortida: poblat prehistòric de Trepucó, paisatge mediterrani, orientació, escala, plantes i núvols. (Tots)
- Sortida guiant alumnes de tercer i sisè de Sa Graduada. (Tots)

2.1.2. Exemple 2n ESO

- Primera parada de rebuda a la fira i tria de la ubicació. (Socials)
- Plànols de la distribució de les parades de la fira. Construcció d'arcs d'arquitectura medieval amb materials petris. (Tecnologia)
- Text expositiu, tríptics, guies, pòsters... Textos explicatius de les parades de la fira. Llegendes i rondalles. Història de la llengua. Teatre. (Català)
  - Jocs tradicionals. Activitats de circ. (Educació Física)
- Cal·ligrafia de l'època i heràldica. Joieria. (Artesania)
- Canvis físics i químics. Alquímia. Epidèmies. (Ciències Naturals)
- Elaboració d'enginys medievals: catapulta, ariet, torre de setge. (Tecnologia)
- Receptes. Oficis. (Anglès)
- Textos explicatius de les parades de la fira. Textos instructius, receptes, instruccions d'enginys, productes... Poesia, trobadors i joglars. (Català)

[1] Entre parèntesi s'indica l'àrea o les àrees implicades.

- Dansa. (Educació Física)
- Mesures i proporcionalitat. Geometria i estadística. (Matemàtiques)
- Elaboració de vestimenta (patronatge, costura, tenyit...). (Totes)
- Explicació de la conquesta. Enllaç amb la modernitat. (Socials)
- Muntatge i desenvolupament dels dies de la fira. (Totes)

2.1.3. Exemple 3r ESO

- Introducció al món dels diferents mitjans de comunicació: públics, privats, finançament... Diferenciació entre opinió i informació. (Català)
- Visita a les instal·lacions d'IB3. (Tots)
- Observació i anàlisi del món de la publicitat. La publicitat a judici. (EPV i Socials)
- Secció domèstica. Guió de la secció: electricitat. Assaig i muntatge. (Tecnologia)
- Introducció als informatius i la notícia. (Català)
- L'entrevista periodística. (Català)
- Redacció de la introducció a l'entrevista dels *ninis*. (Socials)
- Preparació d'una enquesta sobre consum elèctric. (Tecnologia)
- Elaboració d'anuncis: guió, guió il·lustrat, enregistrament i muntatge. (EPV)
- Preparació trivial: preguntes, taulell de joc... (Biologia)
- Muntatge i edició de la crònica del judici. (EPV i Socials)
- Prova Kdenlive (programari per al muntatge audiovisual). (Totes)
- Disseny plató: esbós en perspectiva cònica, simbologia del color, aplicació del color al plató definitiu. (Tecnologia, EPV)
- Creació d'un logotip. Tria del nom i confecció del logotip del magazín geomètricament. (EPV)
- Sortida per prendre imatges i testimonis, filmar anuncis, visitar establiments, enquestes. (Totes)
- Realització i muntatge d'un telenotícies. (Català)
- Secció d'actualitat. (Socials)
- Elaboració i enregistrament d'una entrevista. (Tecnologia)
- Realització i muntatge de l'Espai Ciència. (Biologia)
- Tria per part dels alumnes del presentador, rols de muntatge i gravació del plató, logotip, plató, notícies, secció domèstica, entrevista, secció d'actualitat que sortiran al magazín. (Totes)
- Creació i muntatge dels platós. (Totes)
- Gravació del programa al plató d'IB3. (Totes)
- Edició i muntatge del magazín. (Totes)

2.2. Els primers dies

Cada any escolar, els professors participants del projecte dediquem una atenció especial al disseny de les activitats que realitzarem amb els grups els primers dies de curs ja que considerem que la primera presa de contacte estableix les bases i condiciona les relacions professors/alumnes i alumnes/projecte de tot el curs. També alguns anys s'ha presentat el projecte als pares a la primera reunió de curs.

Durant aquestes primeres classes tots els professors participants en el projecte portem a terme plegats la tasca inicial. Les activitats es poden començar amb un professor i acabar-se amb un altre. És a dir, no canvien d'activitat si no han acabat, sinó que canvien de professor. Són activitats dissenyades per presentar-nos com a equip, per conèixer el grup, per explicar metodologies fent evident la importància de la feina col·laborativa, per veure algunes eines d'avaluació i per presentar el projecte.

Les seqüències són semblants a tots els nivells, però els materials emprats canvien:

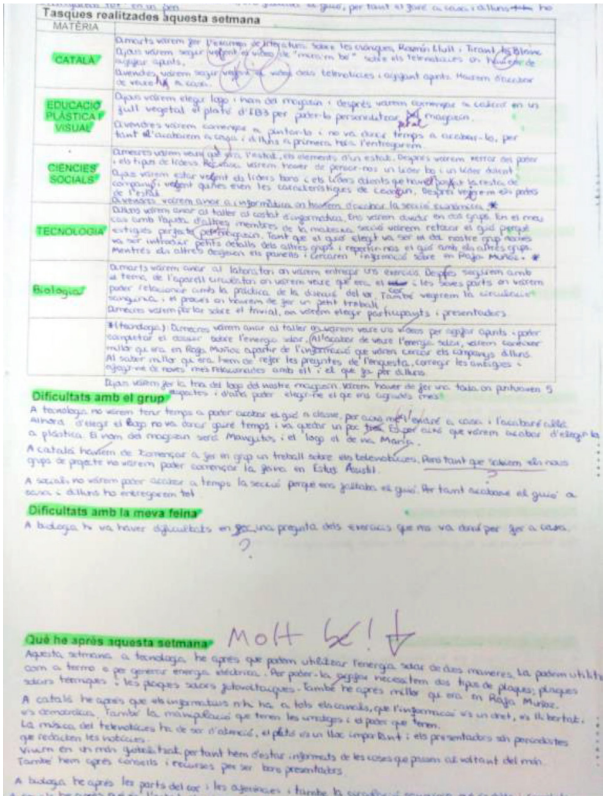
- Presentació de tots els professors participants.
- Explicació del perquè de la nostra opció de feina.
- Els cursos que ha estat possible, presentació d'un petit tast del projecte del curs anterior.
- Realització de dinàmiques per afavorir el coneixement mutu de l'alumnat i la cohesió del grup.
- Realització d'una dinàmica que té com a objectiu l'establiment de les normes de la feina en grup. Són els mateixos alumnes els que estableixen les seves normes a partir del buidatge de la dinàmica.
- Realització d'un sociograma per establir els diferents grups de feina cooperativa.
- Presentació de les rúbriques i indicadors consensuats d'avaluació.
- Presentació de l'Atura't i reflexiona. És la nostra petita «joia de la corona», un diari personal setmanal en què cada alumne expressa el que ha fet durant la setmana, els aprenentatges que ha assolit, els problemes que ha tingut a títol individual i grupal... Es corregeix entre tots els professors.

Un cop acabada aquesta presentació comuna, cada àrea presenta la seva aportació al projecte i els seus objectius més concrets.

Per últim, ens agradaria comentar que els cursos que ha estat possible, i segons l'activitat a realitzar, els professors hem acordat, si ha estat necessari, eliminar la separació horària entre sessions de les àrees del projecte o ajuntar els dos grups del mateix nivell que participen en aquest projecte. També s'han

realitzat sessions on hi havia present més d'un professor per tal d'afavorir l'avaluació conjunta d'exposicions orals dels alumnes o en altres activitats més interdisciplinàries. Uns exemples: xerrada exposició d'itineraris, sortides de preparació, la realització de vestuari d'època, la dramatització i representació d'accions quotidianes o de textos literaris, cançons i/o danses, l'elaboració dels plafons explicatius i instructius de cada estand de la fira, xerrada de Cristina Bugallo, visita a IB3, sortides per fer enquestes, etc.

El fet que cada àrea hagi comptat només amb una hora setmanal a l'aula d'informàtica ha fet que també es realitzin activitats conjuntes, entre dues o tres àrees. O amb dedicació puntual només a una àrea per no allargar les feines i així aprofitar millor aquests recursos i que els alumnes treballin d'una manera continuada amb les TIC.



3. METODOLOGIA

Òbviament, per dur a la pràctica el tipus d'ensenyament al qual ens estem referint no es pot recórrer exclusivament a la classe magistral i a la demostració, sinó que es requereix un procés de canvi en les metodologies, que obliguen a fer canvis fonamentals en els recursos que tenim i que utilitzem, des del llibre de text fins als recursos a classe, perquè, si no s'acomoda tot a aquesta nova forma estructural de fer les coses, es perd la lògica i el sentit i deixa de funcionar.

Per tant, la nostra metodologia ha estat encaminada a:

- Generar un ambient propici, segur, amable, amb possibilitat d'equivocar-se (exemple: durant la primera setmana tots els professors expliquen el projecte i fan dinàmiques amb els grups de forma incardinada per afavorir aquest ambient).
- Facilitar l'aprenentatge actiu (moltes exposicions orals, explicacions entre ells...).
- Motivar cap a l'objecte d'aprenentatge, sobretot amb la contextualització d'aquests (saben que elaboraran un producte real).
- Alternar els diferents tipus d'actuació, activitats i situacions.

- Afavorir l'autonomia de l'aprenentatge (quan estan en marxa no és necessari recordar a cada classe què han de fer, ells ja ho saben i s'hi posen...).
- Afavorir la utilització de fonts d'informació diferents així com de les TIC.
- Afavorir la comunicació escrita o oral d'allò après.
- Impulsar l'autoavaluació, la participació i implicació dels alumnes en el procés avaluador (els alumnes coneixen les rúbriques consensuades des del principi).
- Afavorir la utilització diferent de l'espai i del temps (durant la major part del temps els alumnes funcionen en grups i es mouen per l'aula amb molta facilitat).
- Impulsar la utilització d'allò après fora de l'àmbit escolar (itinerari, mercat medieval).
- Estimular i afavorir la metacognició, és a dir, la capacitat de comprendre i governar el seu procés d'aprenentatge (Atura't, autoavaluacions, càrrecs de responsabilitat dins el grup...).
- El treball cooperatiu dels alumnes (cooperació entre iguals, grups d'experts...).
- Coordinació metodològica i didàctica dels docents (com es veurà més endavant, alguns anys hem disposat d'una reunió setmanal de coordinació. Quan no ha estat suficient o ja no l'hem tinguda, es passa a quedar els dimecres o capvespres).

4. AVALUACIÓ. INTENTEM TREBALLAR PER COMPETÈNCIES, PERÒ HEM DE POSAR NOTES

Els canvis en les activitats i la metodologia són fonamentals, però estem convençuts que la clau del canvi no rau ni en el disseny curricular ni en el programa, sinó en l'avaluació. És a dir, s'han de modificar els sistemes, les formes i les pràctiques avaluadores, atès que l'avaluació és la manera més plausible perquè alumnes i professors entenguin què s'espera de nosaltres en aquestes noves formes competencials.

Aquest és el punt que considerem més difícil, en el qual més canvis o modificacions hem anat introduint al llarg dels cursos i que mai ens ha acabat de deixar satisfets. És molt complicat intentar treballar en equip de forma competencial i després haver de traduir la teva feina conjunta a una nota numèrica d'àrea. Malgrat tot, ho hem intentat. El primer que vam fer va ser consensuar les rúbriques d'aquells aspectes que ens eren comuns, com per exemple les exposicions orals, la feina en grup, així com els fulls de recollida diària d'informació i els Atura't.

4.1. Les notes

La nota que cada àrea havia de posar als bolletins sortia tenint en compte, sobretot, la nota col·lectiva del projecte que valoràvem entre tots els professors. En aquesta nota, per exemple, hi havia l'Atura't, les sortides, el funcionament del grup col·laboratiu, la feina a classe, l'actitud, la implicació, la responsabilitat i els subproductes finals com: reportatge, entrevista, muntatge del plató i gravació del directe a tercer; sortida per preparar l'itinerari a primer; i presentació de la fira, disseny i confecció dels vestits a segon.

Però, en segon lloc, per posar la seva nota, cada àrea també tenia en compte feines individuals que, malgrat que també estaven emmarcades en el projecte, s'havien fet de forma més exclusiva en aquella àrea concreta.

Els instruments que hem anant consensuant són els següents:

- Atura't i reflexiona.
- Rúbriques comunes (presentació oral, feina en grup, cercar, seleccionar i refer informació).
- Rúbriques concretes de subproductes.
- Graella de sortides.
- Quadern d'observació diària del professor.
- Rúbrica d'avaluació de la tasca final.

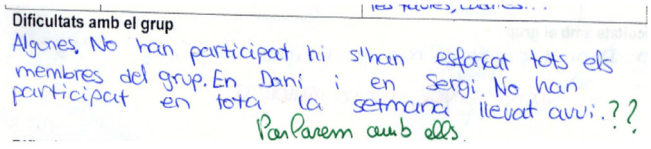
4.2. L'Atura't i reflexiona

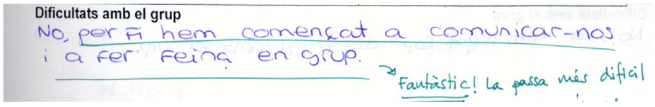
Volem fer especial esment a l'Atura't perquè el considerem una eina molt important, ja que aporta una gran quantitat d'informació sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge de cada alumne, els obliga a verbalitzar els processos que segueixen, les dificultats, els èxits, i és molt útil per organitzar millor el seu pensament i regular-lo. També permet detectar les dificultats quan apareixen, cosa que facilita al professorat una intervenció ràpida.

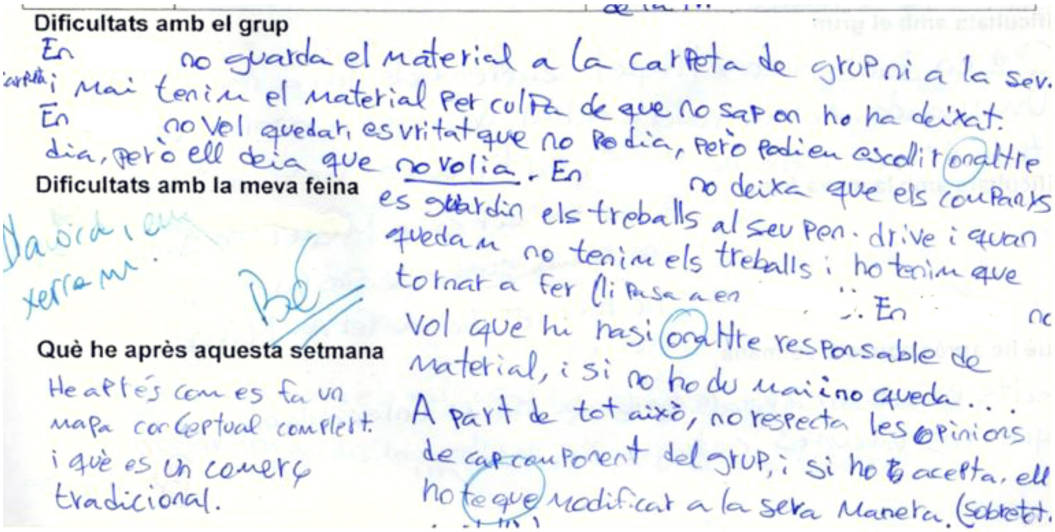
Com funciona? Els alumnes tenen l'Atura't el cap de setmana. El dilluns el lliuren al primer professor participant en el projecte que tenguin. Aquest professor reparteix els «aturats» entre la resta de companys que el corregiran durant la setmana (a l'Atura't només s'apunten comentaris, mai una nota numèrica). I, per últim, el darrer professor de projecte que té els alumnes el divendres els el retorna.

Hem de dir que no els resulta gens fàcil, sobretot al principi, perquè requereix temps per a l'autoreflexió, per repassar i repensar el que s'ha fet i per què s'ha fet. De fet, és una feina que resultaria difícil a qualsevol, però per altra banda estem convençuts que millora molt la presa de consciència del propi procés.

Exemple d'algunes reflexions dels alumnes:







4.3. Les rúbriques

Al llarg dels cursos l'ús de rúbriques entre el professorat participant s'ha anat generalitzant intentant fer-les cada cop més operatives. Pràcticament realitzem rúbriques de totes les tasques plantejades. Sobretot amb la intenció de compartir-les amb l'alumnat, ja que facilita que els objectius de la feina quedin clars. També els serveix per guiar el seu procés de feina i després permet l'autoavaluació, que posteriorment es comentarà i contrastarà amb l'avaluació feta pels professors. Una avaluació sempre encaminada a veure què no ha sortit bé i què es pot millorar.

En general, els professors participants als projectes estableixen amb els alumnes el compromís que les feines sempre es poden tornar a fer per millorar-les, ja que ho considerem una part bàsica per a l'aprenentatge. Per descomptat, els professors també canviaran, amb la intenció de millorar-les, aquelles pràctiques, activitats o dinàmiques que no hagin funcionat bé. En aquest sentit, considerem que es necessita un temps i un espai per poder comentar i compartir la valoració del procés de feina amb els alumnes, tant individualment, com en petit o gran grup, ja que aquest contacte és tan positiu per a ells com per a nosaltres. Però malauradament, aquest no és un temps que es valori i, evidentment, no es té en compte a l'hora de dotar d'hores els centres.

4.4. Avaluar amb els alumnes

Els cursos 09-10 i 10-11, un cop finalitzats els projectes de tercer, vam poder dedicar temps a fer una valoració final amb els alumnes. Els vam demanar en quines situacions consideraven que s'havien treballat les diferents competències bàsiques i aquí hi ha algunes de les respostes:

C1 Comunicació Lingüística	Quan enregistram	1
	Amb el reportatge	1
	Sempre	7
	Exposicions i Power Points	8
	Parlar amb ls membres del grup i arribar a acords	5
	Debat	5
	Informatiu	5
	Guions	3
	Agenda Cultural	3
	Experiment	1

C5 Social i Ciutadana	Relacionar-se	2
	Fer enquestes al carrer	6
	Conèixer la història de Menorca	2
	Reportage	10
	Debat	5
	Plató	2
	Fer el Magazine	2

C2 Matemàtica	Experiment i guió FQ	11
	Plató	9
	Debat	1
	Resoldre problemes de grup	1
	Percentatges	1
	Gràfiques d'enquestes etc	12

C6 Cultural i Artística	Colors del plató	12
	Llibres de lectura	1
	Crítica literària	3
	Quan cantam junts a música ??	1
	Representació de les seccions del magazine	2
	Valoració dels companys	1
	Agenda cultural	1
	Anunci d'EPV	3

C3 Coneixement i interacció món físic i químc	Espai de ciència	10
	Parlar, exposar	1
	Enquestes	1
	Tecno	2
	Cercar informació	1
	Reportatge	12
	Infomatiu	1
	Plató	1
	Educació física (salut)	3
	Debat	1

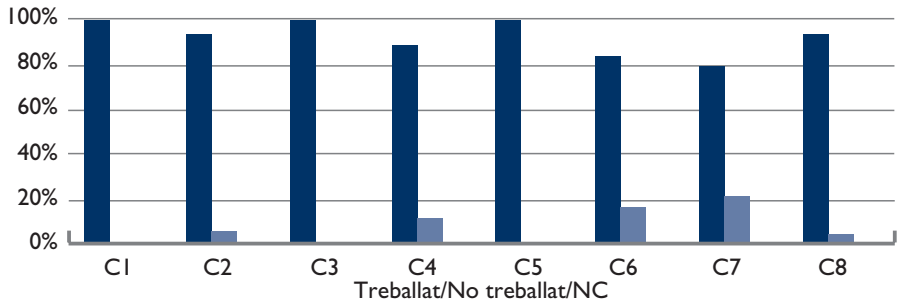
C7 Aprendre a aprendre	Sempre	10
	Conèixer millor les capacitats pròpies	1
	Feina en grup	4
	Enregistrament	1
	Desmuntar el plató	1
	Amb l'ATURA'T	2
	Aprendre dels altres companys	1

C4 Tractament informació. Comp Digital	Power Points i enquestes	5
	Agenda	1
	Gràfiques	7
	Informatiu	7
	Cercar informació	9
	Vídeos	1
	Open Office	1
	Photoshop	1
	Debat	3

C8 Autonomia i iniciativa personal	Sempre	6
	Controlar-nos	2
	Responsabilitzar-se	5
	Prendre decissions	4
	Cercar solucions	7
	Donar opinió	2
	Tenir iniciativa	2
	Dirigir el grup	3

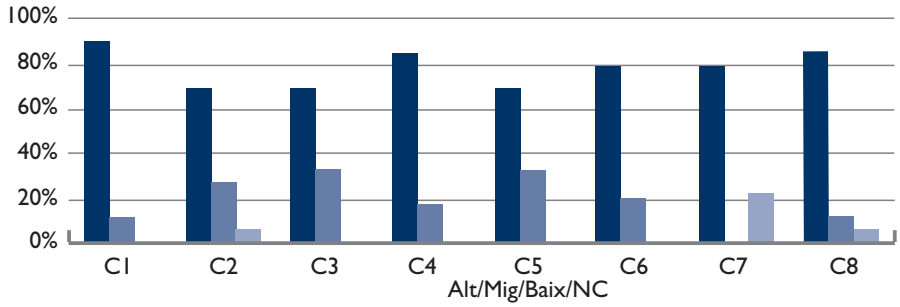
També els vam demanar si consideraven que s'havien treballat les competències i el grau d'assoliment:

Gràfic 1: Competències bàsiques - 3r B



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 2: Assoliment competències - 3r B



Font: Elaboració pròpia.

Per últim, també els plantejàvem una bateria de preguntes sobre diferents aspectes i aquí hi ha algunes de les seves respostes:

a) Fer feina d'aquesta manera ha afectat l'ambient, la relació en el grup de la següent manera:

- Positivament perquè hi ha un bon ambient de classe.
- Uns hi posen més ganes que altres.
- Ha fet que hi hagi molt bon ambient, vam estar molt units i ho vam passar molt bé.
- De vegades hi havia moltes discussions de grup i baralles pels treballs.
- Ens ha ajudat com a grup per dialogar i treballar bé.
- Ha millorat la comunicació i la redacció, però de vegades m'hauria agradat més fer feina individualment per comoditat i estil.

b) He descobert coses positives de mi que no sabia:

- Que quan vull puc fer-ho millor del que ho faig.
- Que puc donar iniciativa al grup.
- Puc fer treballs bastant bons.
- Que si vull puc treure bones notes, el treball en grup m'ha ajudat molt.
- Que puc resoldre els conflictes de forma correcta i sense ofendre a ningú.

c) He descobert coses negatives de mi que no sabia:

- A vegades no m'implico suficient.
- No sé fer feina.
- Em poso dels nervis quan una cosa no em surt.
- Em poso molt nerviosa quan un treball no està acabat o algú no fa la seva part, ho acabo fent jo, però no ho hauria de fer.
- Que la perfecció no existeix i a vegades no deixava acabar els meus companys perquè no hi confiava.

d) He descobert aspectes positius d'alguns companys que no sabia:

- Que molta gent pot fer feina si vol i fer-la molt bé.
- Són alegres i quan s'hi posen seriosament fan la feina.
- Que poden aportar bones idees.
- Que alguns es prenen la feina de grup molt seriosament.
- Que quan volen són persones serioses i aplicades.

e) He descobert aspectes negatius d'alguns companys que no sabia:

- Que no fan prou feina.
- Alguns que pensava que feien molta feina no la fan.
- Que alguns són bastant infantils i no saben comportar-se a l'hora de treballar.
- A vegades fan beneitures.

f) El millor del projecte ha estat...

- Que aprens a comunicar-te.
- Muntar el plató.
- Gravar.
- El producte final.
- Muntar el telenotícies.
- Gravar el reportatge.
- Fer anuncis.
- La construcció de les notícies en grup.
- Treballar en grup.
- Fer el magazín.
- Que el llum funcionés.

g) El pitjor del projecte ha estat:

- La desigualtat entre la consideració de la feina d'uns i altres.
- El començament, perquè no ens imaginàvem el producte final.
- El treball del grup al reportatge.
- Fer les coses sense temps al darrer trimestre.
- L'elaboració dels guions.
- Sortir davant la càmera.
- Triar el plató perquè tots eren bons.

m) M'he sentit segur fent...

- El meu treball al plató.
- La gravació del magazín.
- Escrivint i dient idees als meus companys.

- Fent el llum.
- Els circuits de tecnologia.
- L'estona del magazín.
- Presentació del projecte.
- Exposicions a classe.

n) M'he sentit insegur fent...

- El muntatge.
- Presentacions a classe.
- Prendre decisions a darrera hora.
- Les presentacions davant la càmera.
- Fent el reportatge.
- Els gràfics.
- Alguns exàmens.

Els professors també contestàvem plegats a les mateixes qüestions i després compartíem els resultats amb ells.

a) Fer feina d'aquesta manera ha afectat l'ambient, la relació en el grup de la següent manera:

- Ha millorat molt la cohesió, relació i comunicació.
- Ha inclòs tothom.

b) He descobert coses positives de mi que no sabia:

- Que malgrat portem molts anys encara tenim moltes ganes de millorar en la nostra feina, de fer coses noves.
- La motivació i la il·lusió.
- Que ens queden moltes coses a fer i a aprendre.
- Que val la pena mantenir-te ferm si estàs segur del que fas.
- Que un indicador que no anem malament és el grau de crítica que es permeten els alumnes (si no generéssim determinada interacció no ho podrien fer, no tindrien la informació).

c) He descobert coses negatives de mi que no sabia:

- A algun moment algú/uns ho hem vist tot negre.
- Massa implicació emocional no és bona, els cops es reben pitjor.

d) He descobert aspectes positius d'alguns companys que no sabia:

- Que ha estat molt gratificant fer feina en grup. Aprens de l'experiència i aptituds dels altres.
- Que hi ha gent compromesa i valenta. Que en saben molt. Que sempre pots comptar amb ells.

f) El millor del projecte ha estat...

- Treballar en grup. L'entusiasme.
- Que l'alumnat ha estat el veritable protagonista de les classes.
- L'ambient de feina que es genera.
- La predisposició a col·laborar i compartir les coses.
- Acció directa per resoldre problemes.
- Que hem tingut moltes i variades eines d'avaluació molt més integrals.
- Observar en alguns moments alumnes interessats a aprendre, escoltar i reflexionar sobre aspectes importants de la vida.

g) El pitjor del projecte ha estat...

- El qüestionament d'alguns alumnes i la desconfiança en alguns casos en la nostra feina i capacitat.
- Sentir-nos com una illa al centre i haver de justificar la nostra opció metodològica molts més cops que qualsevol altra.
- Que ni així, hi ha gent disposada a posar una mica de la seva part.
- El que costa que la gent entengui que les coses no surten bé per art de màgia.
- El que alguns entenguin que una persona és molt més que els coneixements que és capaç d'acumular.
- Menys temps de coordinació i més alumnes a l'aula.

o) M'he sentit segur fent:

- La meva feina.

p) M'he sentit insegur fent:

- La meva feina.

5. ELS PROJECTES AL LLARG DELS CURSOS

Com no podia ser d'una altra manera els projectes i la nostra feina han anat canviant al llarg dels cursos, tant per les modificacions que hem anat decidint després de cada valoració, com per circumstàncies alienes a la nostra voluntat.

Durant el **curs 09-10** es posa en marxa el projectes de tercer d'ESO «Fem un magazín», que dura els dos primers trimestres. Un cop finalitzat els alumnes demanen més i muntem el projecte «Menorca illa slow», que acaba presentant la nostra proposta al Consell Insular davant les autoritats d'aquell moment.

Aquell curs disposàvem d'una hora de coordinació setmanal amb tots els professors dels grups i del mateix nivell implicats en el projecte. En aquelles sessions de treball:

- Coordinàvem i seqüenciàvem continguts, activitats, sessions d'avaluació i autoavaluació dels alumnes.
- Analitzàvem el seguiment dels diferents grups cooperatius: detecció de problemes i recerca de solucions, ja fos entre nosaltres o amb entrevistes amb el grup que no funciona bé cooperativament.
- Comentàvem l'Atura't i reflexiona.
- Plantejàvem i organitzàvem sortides i possibles visites/conferències d'experts.

També vam disposar d'una aula d'informàtica durant una hora setmanal per a cada àrea. Va ser molt important la col·laboració desinteressada del realitzador professional del magazín així com dels ponents que hi van participar i la delegació d'IB3 televisió i ràdio.

Com ja hem dit, durant el **curs 10-11** al projecte de tercer sumem els projectes de primer i segon. Es manté l'hora de coordinació setmanal i l'hora a la classe d'informàtica.

Durant aquest curs intentem millorar la separació entre feines individuals i en grup i vendre millor l'Atura't. Estudiem nous funcionaments per als grups i donem més protagonisme als subproductes trimestrals.

S'inicia la col·laboració amb el cicle formatiu de grau mitjà d'Imatge personal que pentinen i maquillen tant els participants en la fira com els participants en el magazín. Continua la col·laboració desinteressada del realitzador professional del magazín així com dels ponents que hi van participar i la delegació d'IB3 televisió i ràdio.

Al **curs 11-12** es produeixen dos canvis significatius. Per una banda es deixa de dur endavant el projecte de segon ja que no es disposa de suficient professorat interessat. Els professors al centre que opten per aquesta metodologia no són suficients per donar-li continuïtat. Per una altra banda, el centre opta per iniciar les reunions de coordinació de nivell, cosa que fa impossible mantenir les reunions de coordinació dels projectes ja que és una hora de coordinació per a dos grups, compartida amb tot l'equip educatiu, tant participants (sis àrees) com no participants al projecte. A més a més, també hi assitien els professors del programa de diversificació. Tot plegat afegeix molta complexitat a les reunions.

La principal conseqüència serà que per tirar endavant els projectes la quantitat de temps dedicat fora d'horari es multiplica.

L'hora setmanal de l'aula d'informàtica per a cada àrea es manté, amb l'excepció d'un parell d'àrees en què serà quinzenal. Continua la col·laboració del cicle formatiu d'Imatge personal per pentinar i maquillar els alumnes el dia de la gravació i la col·laboració desinteressada del realitzador professional del magazín així com dels ponents que hi van participar i la delegació d'IB3 televisió i ràdio.

El **curs 12-13** serà el curs de les retallades. Inevitablement l'augment d'hores lectives resta temps al ja tan escàs temps per a la coordinació i el seguiment dels grups. S'intenta suplir un poc aquesta manca de temps fent millores a l'hora de compartir informació al *drive*, però no és el mateix.

En canvi, serà molt positiva la participació dels companys de diversificació de l'àmbit pràctic i sociolingüístic i la col·laboració amb IB3 televisió, que ens deixa enregistrar el programa de tercer en el seu plató. I també la col·laboració amb el CEIP Sa Graduada al projecte de primer d'ESO.

Malauradament el **curs 13-14** també caurà el projecte de primer, ja que amb les condicions precàries i que alguns companys claus (interins) marxen del centre, ni posant molt de temps propi es pot mantenir. El projecte de tercer es manté perquè el porten a terme un grup de professors molt consolidat.

La sensació és que cada cop és més precària la nostra manera de fer feina, no hi ha suport ni mitjans suficients que facilitin la feina que suposa (temps i espai per fer feina en equip). El projecte sobreviu. Anem contracorrent perquè fer feina d'aquesta manera a secundària implica una inversió de mitjans que segurament no es tenen. De tota manera intentàrem mantenir-lo perquè estàvem convençuts que val la pena, que els alumnes se'n veuen beneficiats.

El **curs 14-15**, podem dir que sobrevivim. Seguim amb el projecte de tercer amb totes les seves dificultats i alguns companys que coincidim a segon fem projectes més modestos en aquest curs d'ESO.

Per últim, el **curs 15-16** es produeix l'entrada en vigor de LOMQE. Per si encara no ho teníem prou difícil, les àrees de Tecnologia i Plàstica, bàsiques per al projecte de tercer, passen a ser optatives. Malgrat tot, als dos tercers s'ha realitzat un magazín, però només des de l'àrea de Ciències Socials i Tecnologia. Com nosaltres diem... «Sempre ens quedarà París».

6. CONCLUSIÓ

Ja per acabar, només ens agradaria concloure que durant tots aquests cursos, malgrat les dificultats que s'han mencionat, els aspectes positius han estat molts més, ha estat un autèntic luxe treballar plegats i aprendre entre nosaltres i sobretot dels alumnes.

Un dels nostres estalons ha estat saber que estàs treballant amb uns objectius concrets, emmarcats en el treball per un canvi possible que passa per l'educació. Pot sonar agosarat, però pensem que actualment la major part de persones estaria d'acord que aquest món on han primat els valors individuals, del jo primer, d'aconseguir les fites amb el menor esforç possible, i on s'han deixat de banda molts plantejaments col·lectius, no pot estar gaire orgullós de com li va, ni a nivell econòmic, ni mediambiental, ni en relació amb la convivència pacífica. Els reptes del futur passen perquè els protagonistes, els nostres alumnes d'avui, siguin capaços de fer bones anàlisis, de tenir capacitat crítica, de fer bons diagnòstics, de tenir iniciativa pròpia, però, sobretot, d'arribar a acords. I el que ens diuen els especialistes és que açò, excepte en alguns casos, no surt per generació espontània, sinó que s'ha de treballar i s'ha d'aprendre. I quin millor lloc que als centres educatius que a més tenen marcats aquests objectius per llei: fer ciutadans crítics, formats, responsables, dialogants...

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Zabala, A. 1995. *La práctica educativa.¿Cómo enseñar?* Barcelona: Graó.

Pujolas, P. «El treball en grups cooperatius com una de les eines per afavorir l'atenció a la diversitat».

Pujolàs, P. 2002. *Aprendre junts alumnes diferents*. Vic: Eumo.

Delors, J. 1996. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Sanmartí, N. 2010. *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*.

Zabala, A i Arnau, L. 2007. *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Moya, J. i Luengo, F. (coord.) 2011. *Teoria y práctica de las competencias básicas.* Barcelona: Graó.

Martínez, M. 2012. *Adolescencia, aprendizaje y personalidad.* Madrid: Sello.

Benejam, P. 2014. *Quina educació volem?* Barcelona: Rosa Sensat.

La Setmana de la Terra a l'IES Xarc

Meritxell Rius

RESUM

Aquest article presenta el projecte Setmana de la Terra dut a terme a l'IES Xarc amb l'objectiu de promoure el coneixement del patrimoni cultural, històric i natural d'Eivissa per part de l'alumnat del centre. El projecte també és una oportunitat per a impulsar noves formes de treballar a l'institut.

RESUMEN

Este articulo presenta el proyecto Setmana de la Terra llevado a cabo en el IES Xarc con el objetivo de promover el conocimiento del patrimonio cultural, histórico y natural de Ibiza por parte del alumnado del centro. El proyecto también es una oportunidad para impulsar nuevas formas de trabajar en el instituto.

1. INTRODUCCIÓ

El projecte que presentam en aquestes pàgines es duu a terme a l'IES Xarc de Santa Eulària des Riu, a Eivissa, durant el segon trimestre del curs des de l'any 2012. La iniciativa va néixer en el si de la Comissió de Normalització Lingüística del centre en constatar que els alumnes manifestaven un gran desconeixement d'aspectes bàsics de la cultura, història i territori on vivien. Molts d'ells no eren capaços de situar dalt un mapa els pobles de l'illa, no tenien cap coneixement de la seua història o tradicions, o no sabien qui era en Marià Villangómez, el nostre gran poeta, que dóna nom al carrer de l'institut. És més, encara que seguissin dins el sistema escolar fins a acabar el batxillerat, tampoc no ho estudiarien, ja que el currículum no ho contemplava en cap moment.

Per tal de posar remei a aquesta situació, vàrem proposar al professorat un projecte per a esmenar aquest desconeixement: la *Setmana de la Terra*. Aquest projecte, a més, havia d'impulsar una nova forma de treballar al centre que superàs la tendència a l'individualisme a l'hora de fer la nostra feina i miràs més enllà de la nostra aula.

2. OBJECTIUS DEL PROJECTE

- Promoure el coneixement de la història, la llengua, la cultura i el territori d'Eivissa.
- Fer créixer la valoració i el desig de mantenir i protegir el nostre patrimoni històric, lingüístic, cultural i natural.
- Afavorir la participació dels alumnes en la vida cultural del centre i d'Eivissa.
- Desenvolupar el seu sentit de responsabilitat com a ciutadans.
- Fomentar la creativitat d'alumnat i professorat.
- Impulsar el treball interdisciplinari al centre.
- Desenvolupar les competències bàsiques dels nostres alumnes.

3. DESENVOLUPAMENT

La *Setmana de la Terra* és un projecte obert a les propostes i idees del professorat, per tant cada professor o departament pot decidir com hi vol participar, què hi vol aportar. Les activitats poden tenir molts formats i durades diferents. L'única característica comuna que es demana a totes les propostes és que estiguin relacionades amb el patrimoni històric, cultural i natural d'Eivissa. Totes les activitats es duen a terme en català, excepte les proposades pels departaments de castellà i llengües estrangeres.

Preparació de la *Setmana de la Terra*

La proposta es fa a principi de curs per tal que les activitats puguin ser incorporades de forma programada a les sessions lectives i l'objectiu és que durant la *Setmana de la Terra* (una setmana que se celebra al mes d'abril) els alumnes exposin o presentin la feina feta o el que han après a través de les sessions que s'han dedicat al tema triat (via exposició visual, xerrada als seus companys, taller, exhibició, representació...).

Les activitats es presenten a la coordinadora del projecte per tal de poder establir connexions entre elles i organitzar la planificació horària i la reserva d'espais al centre. Es completen amb la incorporació de xerrades i tallers a càrrec de persones expertes en diferents temes (escriptors, historiadors, arqueòlegs, especialistes en cultura popular...).

Així, hi ha activitats que només s'han dut a terme un any i d'altres que han quedat establertes com a activitats fixes. Les activitats que es mantenen estables en el temps són: la lectura de poemes d'en Marià Villangómez, el taller de ball pagès, el taller de tir amb bassetja, la xerrada del festeig pagès, el taller de fer ucs i brular corns, i la visita dels cans eivissencs. Aquestes activitats es fan cada any per al mateix nivell de manera que quan els alumnes arriben a 4t d'ESO han passat per totes.

Lectura poètica

La lectura poètica és un dels grans moments de la *Setmana*. Els alumnes de 1r d'ESO, una volta investigada la figura d'en Marià Villangómez a classe i feta la lectura d'alguns dels seus poemes més representatius, trien un poema per a recitar-lo en públic. Ho faran sols o en grup i els acompanyarà

musicalment un altre alumne del centre. El resultat sempre és molt satisfactori. Observar la voluntat dels alumnes per llegir i fer-ho bé, el seu esforç per a millorar la seua pronúncia o entonació i el seu compromís amb els assajos és un gran regal per al professorat que s'hi implica. És preciós veure com acaben sentint el que llegeixen, com ho transmeten, com s'emocionen en alguns moments i com ens emocionen.

La poesia no és el gènere més popular entre els adolescents, com tampoc no ho és entre els adults, segurament perquè poques vegades se li dóna l'espai que necessita, perquè en el sistema educatiu predomina la poesia escrita per damunt de l'oral, i les explicacions i teoritzacions sobre el poema per damunt dels sentiments que ens desperta. Els poemes d'en Villangómez parlen de la nostra illa, de la nostra llengua, de la seua gent, però també del pas del temps, de pau, d'esforç, d'amor... de sentiments que són universals. Quan preparam la lectura poètica, deim als alumnes que han de reflexionar sobre el que llegeixen, reviure aquella història o moment que descriu el poeta, sentir les paraules, contemplar aquell paisatge com si el tinguessin davant... llegir amb el cap i amb el cor. I la màgia de la poesia els connecta amb aquesta terra.

La segona activitat que es manté des del primer any és el taller de ball pagès, el ball tradicional d'Eivissa, també dirigit a l'alumnat de 1r d'ESO. El taller és impartit pels alumnes del centre que saben ballar i que van a les classes dels seus companys a ensenyar-los-en. El darrer dia de la *Setmana de la Terra* es convida la colla de ball pagès del poble, la colla des Broll, i es fa una gran ballada. Gràcies a aquesta activitat alguns dels nostres alumnes ballen avui amb aquesta colla.

Taller de ball pagès

Taller de tir amb bassetja

Un altre taller que es repeteix cada any és el de tir amb bassetja, destinat a l'alumnat de 2n d'ESO. La bassetja és una antiga arma eivissenca, eina de pastors i jugueroi d'infants. Avui en dia, tirar-la s'ha convertit en un esport, esport que aprenen a practicar els nostres alumnes amb pilotes de tennis gràcies als instructors de la Federació de tir amb bassetja. És una activitat que els agrada molt.

Toni Manonelles fent la seua xerrada sobre el festeig pagès

Des de l'any 2012 l'institut ha acollit xerrades molt diverses. D'entre totes les xerrades, n'hi ha una que no ha faltat mai i que desperta una gran atenció entre els nostres alumnes: la xerrada del festeig pagès a càrrec de l'expert en cultura popular Toni Manonelles. En aquesta xerrada, l'alumnat aprèn com festejava la gent abans, sota l'estricte control dels seus pares i sense els mitjans tecnològics dels quals ells disposen.

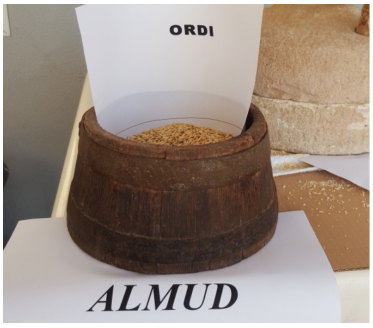
Finalment, a 4t els alumnes aprenen a comunicar-se com ho feien els nostres avantpassats: a fer ucs (el crit tradicional eivissenc) i a brular corns.

Taller d'ucs

Taller de brular corns

Tampoc no ha faltat mai la visita dels membres de la Federació de criadors del ca eivissenc que expliquen als nostres alumnes la història i les característiques d'aquest ca. La trobada amb els cans sempre ens deixa imatges molt tendres i especials.

Visita dels cans eivissencs



Exposició d'eines i mesures

Durant els cinc anys que hem celebrat la *Setmana de la Terra*, a classe s'han treballat molts temes diferents i s'han fet múltiples exposicions: dels instruments d'Eivissa, la indumentària tradicional, les paraules molt eivissenques, les eines tradicionals, etnobotànica, fotografies d'espais naturals d'Eivissa, toponímia, personatges eivissencs rellevants com en Joan Marí Cardona, n'Isidor Macabich o en Joan Castelló Guasch, les rondalles eivissenques, l'arquitectura tradicional, els filòsofs que han viscut a l'illa, els fenicis, els romans, la guerra civil a Eivissa, etc. Aquestes feines, la majoria de les quals es mantenen exposades fins a final de curs, permeten que tota la comunitat educativa pugui ampliar els seus coneixements d'Eivissa, embelleixen el centre i ens recorden el que hem après tots plegats de la terra on vivim.

Herbari virtual

Mural sobre la casa eivissenca

La *Setmana* acaba amb un dia d'activitats i tallers, el dia del centre, oberts a tota la comunitat educativa, on s'exposen les feines fetes pels diferents grups, es fa una gran ballada pagesa i un concert on sonen cançons tradicionals d'Eivissa, també cantades pels alumnes.

Cantant la cançó eivissenca «Jo tenc una enamorada»

Per acabar, cal dir que aquest és un projecte col·lectiu amb una gran implicació de persones externes al centre que cada any vénen de forma totalment desinteressada a compartir els seus coneixements amb nosaltres: els ponents, el Grup de Teatre des Cubells, l'associació Es Retorn, la Federació de tir amb bassetja, l'associació de criadors des ca eivissenc... Gràcies als nostres patrocinadors, empreses

eivissenques que ens cedeixen els seus productes de la terra (vi, formatge, embotits, oli, orelletes, magdalenes...) podem agrair d'alguna manera la seua feina.

Visita del Grup de Teatre des Cubells

Exposició d'instruments i juguerois de l'associació Es Retorn

Podeu veure les activitats que s'han fet fins ara a la *Setmana de la Terra* al blog:
<setmanadelaterra.blogspot.com>

4. DIFICULTATS

La principal dificultat que ens trobam a l'hora de dur a terme el projecte és la poca tradició que hi ha a secundària de treballar en equip. Es fa feina de forma molt compartimentada, poc cooperativa i poc integral. En aquest sentit, la *Setmana de la Terra* és un repte per al professorat del centre. Per altra banda, el fet de treballar temes que no surten específicament com a continguts al currículum oficial fa que molts professors decideixin no participar en el projecte.

5. CONCLUSIONS

Feim una valoració molt positiva del projecte. La nostra experiència fa que cada any puguem millorar un poc més aspectes de coordinació i organització que són essencials perquè el professorat ho visqui com un projecte positiu que ens enriqueix a tots i que fa centre.

La *Setmana de la Terra* també ha estat una ocasió ideal per a posar en pràctica altres formes de treballar, tant per a l'alumnat com per al professorat. El treball cooperatiu és un dels pilars d'aquest projecte. D'altra banda, la lectura poètica representa una aproximació a la poesia des d'un punt de vista vivencial i els diferents tallers, especialment

Taller d'etnobotànica

el de ball pagès impartit exclusivament pels alumnes, suposen un repte per a ells, ja que impliquen assumir responsabilitats, canviar rols, coordinar-se amb els altres... Tot plegat, el projecte, que va començar com una eina per a esmenar el desconeixement que l'alumnat tenia de la nostra terra, s'ha convertit en una gran oportunitat per a innovar i avançar cap a una altra manera de fer feina.

VI. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ: EL BULLYING ESCOLAR

Dades sobre assetjament escolar

Marta Escoda

RESUM

Aquest article presenta la realitat de la problemàtica de l'assetjament escolar en forma de dades. S'analitza l'evolució de la investigació sobre aquest fenomen en l'àmbit internacional, nacional i autonòmic, des dels inicis els anys setanta fins a l'actualitat. Els estudis han anat canviant des d'una perspectiva més descriptiva i clínica a una perspectiva explicativa d'aquest fenomen més educativa, grupal i sistèmica.

RESUMEN

Este artículo presenta la realidad de la problemática del bullying en forma de datos. Se analiza la evolución de la investigación sobre este fenómeno a nivel internacional, nacional y autonómica, desde sus inicios en los años setenta hasta el momento actual. Los estudios han cambiado des de una perspectiva más descriptiva y clínica a una perspectiva explicativa de este fenómeno más educativa, grupal y sistémica.

1. INTRODUCCIÓ

Els darrers quaranta anys ha anat creixent progressivament l'interès per les situacions de maltractament entre els alumnes, anomenades assetjament escolar o bullying. Aquesta preocupació i l'augment de la sensibilització per part de la ciutadania s'han reflectit en un tractament més profund del tema als mitjans de comunicació i, lògicament, en un augment de la investigació científica.

Avui dia, ens trobam en un moment en què l'escola es posa, a vegades de forma injustificada, al centre dels problemes i les dificultats entre els alumnes. Per una banda, tot i que tenim més coneixements sobre l'assetjament escolar i sabem que no és un problema exclusiu del moment actual, també sabem que aquest fenomen té un efecte molt negatiu en les persones que el pateixen. Qualsevol situació de maltractament –i l'assetjament escolar no n'és una excepció– té efectes molt negatius en tots els implicats, sobretot en qui el pateix, però també en qui el provoca o inclús en qui l'observa. Les situacions més extremes entre les greus conseqüències que pot tenir l'assetjament escolar són els suïcidis que pot provocar, com el de Jokin al País Basc el 2004 (que inicià la sensibilització i conscienciació social a Espanya) o els de Diego (a Madrid) i Alan (a Barcelona) el 2015, que presumptament s'han relacionat amb situacions d'assetjament escolar (un dels quals està relacionat amb la identitat sexual).

Per l'altra banda, sabem que no totes les conductes agressives són per si mateixes assetjament escolar, ni totes les situacions que es poden definir com a assetjament escolar tenen la mateixa gravetat respecte del dany que produeixen. En aquest sentit, s'ha de tenir en compte que moltes situacions d'assetjament duren poc temps, sobretot si es detecten aviat, la persona assetjada té el suport de l'entorn i és capaç d'emprar l'estratègia adequada per canviar la situació. Però és clar que hi ha un gran interès mediàtic per aquest tema, i sovint trobam notícies a la premsa que tracten d'alguns conflictes greus com a situacions d'assetjament escolar mentre que realment es tracta d'altres tipus de conflictes. A més, moltes vegades la mediatització d'aquestes situacions només serveix per perpetuar i estigmatitzar més les persones afectades.

El coneixement de l'estat de la qüestió, doncs, és bàsic, i en aquest sentit la investigació ha anat canviant en funció de les necessitats del moment. Amb el present article, doncs, intentarem fer una recopilació dels estudis sobre l'assetjament escolar des dels primers que s'han fet fins als actuals, i també dels principals temes explorats, per poder entendre aquest tema en la justa mesura. Així, veurem que la investigació ha passat de fer una descripció vaga del fenomen a fer una anàlisi més detallada d'aspectes específics, i que també s'ha passat de l'anàlisi psicològica a una anàlisi més àmplia de rang educatiu, grupal i sociològic.

Per tal de seguir la terminologia emprada en els estudis científics, es parla indistintament d'assetjament escolar o bullying quan ens referim a maltractament entre escolars, i d'agressor i agressora, víctima i observadors com a diferents tipus d'integrants de la dinàmica d'assetjament, segons la literatura científica.

2. DADES SOBRE ASSETJAMENT ESCOLAR

2.1. Primeres investigacions sobre assetjament escolar

Els primers estudis sobre assetjament escolar es fan als països nòrdics. Un dels investigadors més destacats i pioners ha estat el noruec Dan Olweus, que va fer estudis a Noruega, Suècia i Bergen durant la dècada dels setanta. A les seves primeres investigacions estima que el 15% dels alumnes de la totalitat de les escoles de primària i secundària tenen problemes d'assetjament, el 9% com a víctimes, el 7% com a maltractadors i l'1,6% com a ambdues coses (Orte i March, 1996). Tot i això, Olweus conclou que aproximadament el 5% dels alumnes es perceben víctimes d'agressions greus i el mateix percentatge l'exerceixen (Ortega, 2010).

No és estrany, doncs, que el primer congrés internacional sobre assetjament escolar se celebrés a Stavanger, Noruega, el 1987, i que a partir d'aquest es produís una proliferació d'investigacions d'àmbit internacional (Roland and Munthe, 1989).

Allen (2004) fa una recopilació de les primeres investigacions sobre assetjament escolar a la dècada dels noranta. Indica que Witney i Smith analitzaren aquest fenomen al Regne Unit i van trobar que a primària les escoles tenien com a mínim el 19% de conductes d'assetjament escolar i a secundària el 8%. D'altra banda, Rigby i Slee deduïren que un de cada 10 australians d'entre 6 i 16 anys havien estat víctimes d'assetjament escolar. Així mateix, als Estats Units, Nansel i altres, en una mostra de més de 15.000 estudiants d'entre 11 i 16 anys, trobaren que el 8,4% s'identificaven com a víctimes i el 8,8% com a agressors. Cal destacar l'estudi transnacional de Morita i altres (2001), amb estudiants de 10 a 14 anys del Japó, Anglaterra, els Països Baixos i Noruega, amb mostres significatives de cada país, en què un dels aspectes que comparen és el percentatge d'alumnes que manifesten haver estat victimitzats els darrers sis mesos (ODDM, 2005).

A Espanya, Isabel Fernández i Gumersindo Pérez foren els pioners a tractar aquest tema en un estudi fet conjuntament entre Espanya i Portugal (Roland and Munthe, 1989). Seguidament, Rosario Ortega també dugué a terme una investigació el curs 1991-92 amb 575 alumnes de Madrid en què

el 5% manifestaren que se sentien maltractats o intimidats i el 10% es confessaven violents amb molta freqüència (Ortega, 2010).

Quadre 1. Alumnes que manifesten haver estat víctimes en més d'una ocasió d'assetjament escolar els darrers 6 mesos

País	Anglaterra	Països Baixos	Noruega	Japó
Percentatge	12,2%	13,9%	10%	9,6%

(ODDM, 2005)

Així mateix, Cerezo i Esteban, el 1992, feren un estudi a Múrcia amb el mètode de nominació dels implicats en què s'analitzava l'ordre del seu estatus sociomètric i es detectaren l'11,4% d'intimidadors i el 5,4% de víctimes (Piñero, 2010).

En un moment en què aquesta problemàtica és totalment desconeguda en el context de les Illes Balears, el 1996, els professors de la Universitat de les Illes Balears (UIB) Carmen Orte i Martí X. March publiquen l'article "El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación: La escuela como espacio de disocialización", en la revista *Pedagogia Social*, amb el qual van desvetllar l'interès de professionals i alumnes. Aquest escrit reclama la conscienciació sobre el problema atès que afecta el desenvolupament dels nins, alerta de les seves conseqüències i insisteix en la necessitat de no plantejar-se'l des de l'alarmisme i el sensacionalisme social, per no enfocar el problema des de la repressió, sinó des d'un punt de vista preventiu i educatiu (Orte i March, 1996). Poc després, aquests autors juntament amb altres professors i professores de la UIB, el 1999, elaboren el primer estudi sobre assetjament escolar de la comunitat autònoma de les Illes Balears, amb una mostra de 3.030 alumnes d'entre 10 i 16 anys, en què determinen una incidència de la victimització del 4,5% (Orte; Touza; Ballester, i Ferrà, 2004).

2.2. Dades més recents sobre assetjament escolar i ciberassetjament escolar

2.2.1. Dades nacionals i autonòmiques

Prenent com a referència dos estudis d'àmbit nacional que han segregat les dades per comunitats autònomes, podem concloure que en ambdues investigacions la comunitat autònoma de les Illes Balears té una prevalença lleugerament superior a la de l'Estat espanyol: *Yo a eso no juego* (Save the children, 2016) i *Estudi sobre la convivència escolar a l'ESO* (Observatori de Convivència Estatal, 2010, i Govern de les Illes Balears, 2011). Als dos estudis es demana als alumnes amb quina freqüència han estat assetjats o han assetjat els darrers dos mesos.

Les dades publicades el 2011 per part de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar del Govern Balear provenen d'una ampliació de mostra del mateix estudi d'àmbit nacional a través de l'Observatorio de Convivencia del Ministerio de Educación (Govern de les Illes Balears, 2011).

Quadre 2. Assetjament a l'Estat espanyol i a les Illes Balears

	12-16 ANYS		ESTAT ESPANYOL		ILLES BALEARS	
Save the Children (2016)	Víctimes d'assetjament	Freqüent	1,2%	9,3%	2%	10,6%
		Ocasional	8,1%		8,6%	
	Víctimes de ciberassetjament	Freqüent	1,1%	6,9%	1,4%	7,4%
		Ocasional	5,8%		6%	
	Agressors en assetjament	Freqüent	0,6%	5,4%	0,7%	6,8%
		Ocasional	4,8%		6,1%	
	Agressors en ciberassetjament	Freqüent	0,7%	3,3%	0,7%	4%
		Ocasional	2,6%		3,3%	
***Observatorio de Convivencia (2010) i **Govern de les Illes Balears (2011)**	Víctimes d'assetjament	Sovint	*3,8%		**5,9%	
		A vegades	*11,8%		**17,7%	
	Agressors en assetjament	Sovint	*2,4%		**5,9%	
		A vegades	*12,5%		**15,5%	

Yo a eso no juego (Save the children, 2016) i *Estudi sobre la convivència escolar a l'ESO* (Observatorio de Convivencia, 2010, i Govern de les Illes Balears, 2011). Elaboració pròpia.

Respecte al ciberassetjament escolar, els professors de la UIB Jaume Sureda i Rubèn Comas, entre altres, van fer un estudi, el 2009, en què van observar que el 7,7% d'alumnes havien rebut burles a través del mòbil, el 10,5% havien vist suplantada la seva identitat en xats, el 7,3% havien estat amenaçats per Messenger i el 6,6% havien vist fotos indiscretes seves a la web sense el seu permís (Sureda et al., 2009).

Com s'ha vist en aquest apartat i en l'anterior, la prevalença d'assetjament i ciberassetjament varia, doncs, segons l'estudi.

2.2.2. Demandes fetes a l'Institut per a la Convivència Escolar el curs 2015-16

Una dada de la preocupació social la tenim en els casos atesos per les unitats de convivència de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de la Conselleria d'Educació i Universitat. Un alt percentatge de demandes que fan tant professionals com famílies es relacionen amb l'assetjament escolar. S'ha de dir que, tot i que hi ha un alt percentatge de demandes per presumptes casos d'assetjament escolar, una vegada feta la intervenció, no sempre es tracta de casos reals (actualment no disposam de dades sobre si el resultat final és assetjament escolar o no ho és).

De les 252 demandes fetes a l'Institut de Convivència de la Conselleria d'Educació i Universitat el curs 2015-16, 107 han estat originades per una presumpta situació d'assetjament escolar o de bullying i ciberassetjament escolar; sols hi ha hagut una demanda per *ciberbullying*. Així mateix, el 50% d'aquestes demandes s'han fet en centres de primària, el 38% en centres de secundària, el 9,3% no varen donar aquesta informació i una demanda es va produir en un centre d'educació especial.

Quadre 3. Demandes fetes a l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar

Curs escolar	Demandes ateses per l'Institut de Convivència	Demandes iniciades per presumpte assetjament o ciberassetjament
2011-12	42	54% (22)
2012-13	44	26% (14)
2013-14	57	51% (29)
2014-15	75	60% (45)
De 2015 fins al 15.06.16	252	43% (108)

Font: Elaboració pròpia

Quadre 4. Nivell educatiu de procedència de la demanda per possible assetjament

Nivell educatiu	Casos atesos per l'Institut de Convivència
Primària	55 (50%)
Secundària	42 (38%)
Educació especial	1 (0,9%)
Sense informació	10 (9,3%)
Total	108 (100%)

Font: Elaboració pròpia

Quadre 5. Persona que fa la demanda a l'Institut per a la Convivència

Persona que fa la demanda	Casos atesos	Percentatge per sectors
Pare/mare/ambdós	36 (33,3%)	El 34% de les demandes provenen de la família.
Membre de l'equip directiu	27 (25%)	El 52,8% de les demandes provenen del centre o de la inspecció educativa.
Membre de l'equip d'orientació o suport	20 (18,5%)	
Membre d'inspecció	9 (8,3%)	
Serveis sanitaris	8 (7,4%)	El 12% de les demandes provenen de serveis professionals externs.
Serveis socials o de menors	3 (2,8%)	
Policia tutor	1 (0,9%)	
Fiscalia de Menors	1 (0,9%)	
Veïna	1 (0,9%)	El 2,7% de les demandes provenen de la comunitat.
Amigues de la mare	2 (1,9)	
	108	**(100%)**

Font: Elaboració pròpia

Tot i que les taules presentades només indiquen els detalls de les demandes fetes per presumpte assetjament, com s'ha pogut comprovar aquest curs, s'han multiplicat les demandes fetes a l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar, no només motivades per casos de presumpte assetjament sinó també per altres problemàtiques. Per estendre'ns aquí caldria una altra comunicació.

El que sí que és clar és que també han augmentat les demandes de presumptes casos d'assetjament entre iguals i, tot i que s'ha elaborat un "protocol" per a aquests casos perquè els centres hi puguin donar una resposta, pensam que el protocol encara està en fase d'experimentació i que serà a partir del proper curs quan veurem si realment es necessita el suport d'aquest servei excepte en situacions extraordinàries.

2.3. Aspectes conceptuals i metodològics

2.3.1. Evolució de la definició

Una de les dificultats de l'avaluació en les investigacions sobre assetjament escolar són les diferents definicions de bullying i la diversitat de contexts i països.

En aquest sentit, els anys setanta són anys en què els escandinaus comencen a tractar la problemàtica de l'assetjament entre iguals. Peter Paul Heinemann és pioner en la investigació sobre el que anomena *mobbing* per referir-se a l'assetjament en el treball. Heinemann, que agafà el terme de Konrad Lorenz (primer a utilitzar-lo en el camp de l'etologia), també detectà aquest comportament d'assetjament entre nins i nines d'edat escolar. Aquest terme fa referència a l'atac d'un grup cap a un individu del mateix grup. Heinz Leymann, per una altra banda, difon el terme mobbing i el converteix en un concepte internacional.

Els anglosaxons Smith i Sharp (1994) substitueixen progressivament el terme mobbing per bullying, i el mateix Leymann suggereix que s'utilitzi el concepte mobbing per referir-se a l'assetjament entre adults en llocs de feina i el terme bullying per a l'assetjament entre nins i adolescents a l'escola, en què el concepte també inclou la possibilitat que un integrant del grup en pugui assetjar un altre (Ortega; Del Rey, i Mora-Merchán, 2001).

Actualment, existeix un acord en la comunitat científica a l'hora de definir l'assetjament escolar amb la definició d'Olweus:

1. Comportament de naturalesa agressiva (independentment de la forma que tingui).
2. Repetit en el temps amb certa consistència.
3. En una relació en què hi ha un desequilibri de poder (i amb intencionalitat).

Aquesta definició d'assetjament escolar també es pot utilitzar en la definició de ciberassetjament escolar, ja que només varia l'entorn on té lloc l'assetjament (Sureda et al., 2009; Vives et al., 2014).

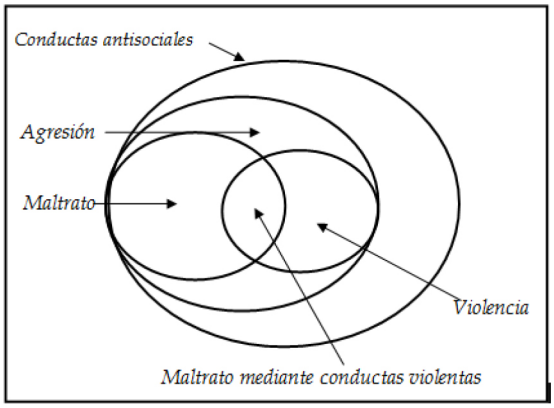
Per comprendre el fenomen és necessari diferenciar alguns conceptes com *conducta antisocial, agressió* i *violència*, no només perquè a vegades es confonen sinó perquè l'assetjament escolar

es considera un tipus específic de conducta agressiva, no un comportament agressiu en general (Escoda et al., 2013).

La *conducta antisocial* comprèn dos tipus de comportament, un d'agressor (tant de béns i propietats com de persones) i un de transgressor de normes (familiars, escolars, socials i legals). Respecte a l'*agressió*, es refereix al comportament intencionat de danyar algú, tot i que també es pot desplaçar a objectes. Així, en trobam de dos tipus: l'*agressió reactiva*, que és una conducta manejada per les emocions de frustració i ràbia, i la percepció d'amenaça, i l'*agressió proactiva*, o instrumental, en què la conducta és un instrument que duu l'individu a tenir una recompensa mitjançant l'acte agressiu. Aquí el plaer i el poder es perceben com a emoció dominant. Finalment, el concepte de violència es refereix a la destrucció, força i coerció (Álvarez, 2014).

El maltractament entre iguals seria un subtipus d'agressió que inclou l'existència d'intenció de fer mal directament o indirectament per aconseguir un fi.

Figura 1. Diagrama de les relacions entre els conceptes de violència, maltractament, agressió i conducta antisocial



Del Barrio, Martín, Almeida i Barrios (2003).

2.3.2. Dificultats en la metodologia d'investigació

Molts estudis tenen en compte únicament la variable "repetició en el temps" relacionada amb la freqüència. Les xifres d'assetjament augmenten estadísticament en els estudis que empren com a mesura la suma de tota una possible escala de freqüència: "alguna vegada, moltes vegades i sempre." En canvi, les xifres baixen estadísticament si només tenen en compte com a mesura la variable "sempre". Una altra dificultat es troba en la mateixa anàlisi estadística emprada en els diferents estudis. A vegades es parteix dels agressors, altres dels agredits i altres dels observadors (Felip i Jacas, 2007).

En aquest sentit, Olweus deia que un de cada set alumnes hi estaven implicats com a agressors o víctimes amb una freqüència de "de tant en tant i molt sovint". Però altres estudis han indicat que fins al 63% d'alumnes anglesos de secundària en són víctimes (Allen, 2004).

Un exemple nacional d'aquesta disparitat de dades la trobam entre els estudis als quals es refereix la taula 1 i que, com es pot comprovar a través de l'estudi Save the Children (2016), l'1,2% dels alumnes a l'Estat espanyol són víctimes freqüents d'assetjament (Save the Children, 2016). En canvi, Piñuel i Oñate (2006) a l'Informe Cisneros, que s'elaborà amb alumnes de 7 a 18 anys, conclou que l'edat de més incidència de l'assetjament escolar és la de 7 anys (amb un grau de victimització del 43%) i que va baixant progressivament amb l'edat.

Altres diferències que dificulten l'anàlisi de la qüestió són la disparitat d'instruments d'avaluació.

Tot i que un dels instruments més utilitzats és la tècnica del qüestionari (com el d'Olweus), també se n'utilitzen d'altres, com l'observació de diferents contexts, sociogrames, entrevistes semiestructurades, escales de clima socials, activitats per crear confiança i parlar de l'assetjament. Per avaluar-ho de forma objectiva és important garantir l'anonimat i crear un clima de confiança (Orte i March, 1996).

2.4. Factors descriptius i explicatius de l'assetjament escolar

La investigació ha passat de descriure l'assetjament escolar i les característiques dels integrants a fer una anàlisi dels factors explicatius de l'assetjament escolar des d'una perspectiva grupal i sociocultural.

2.4.1. Tipus

Les primeres investigacions d'Olweus estaven dirigides a l'estudi de l'assetjament directe, considerat per les agressions físiques i l'abús verbal. Més endavant, altres autors, com Björkqvist o Crick, han destacat la importància de l'assetjament indirecte (com els rumors) i l'exclusió social per fer sofrir la víctima (Allen, 2004). L'Informe del Defensor del Poble (1999) assenyala tres tipus de maltractament: físic, verbal i mixt.

Martínez (2012) assenyala els següents tipus de maltractament:

- *Maltractament verbal*: insultar, posar malnoms, parlar malament i rumors.
- *Exclusió social*: ignorar i no deixar participar.
- *Maltractament* **físic**: amagar coses, rompre coses i robar coses.
- *Agressió a les pertinences*: obligar a fer coses que no es vol i amenaçar amb objectes.
- *Ciberassetjament escolar*: enviar missatges a través d'SMS, WhatsApp, Tuenti, Facebook, etc. per amenaçar, insultar o riure; eliminar de les xarxes socials i excloure dels xats; difondre fotografies, imatges o missatges per utilitzar-los en contra, gravar amb el mòbil per obligar a fer coses que no es vol fer i suplantar la identitat.
- *Agressió sexual*: assetjar sexualment.

Respecte al ciberassetjament escolar, estan sorgint nous termes, la majoria dels quals són anglosaxons (Vives et al., 2014):

- *Resposta irada o* flaming: discussió iniciada a Internet i que s'expandeix.
- Harassment*:* assetjament a través de missatges.
- Denigration: a través de rumors a la web.
- Impersonation: suplantació d'identitat a la web per enviar missatges ofensius.
- Trickery: difondre secrets a través de la xarxa.
- *Exclusió de grups virtuals*
- Ciberstalking: assetjament i denigració intens i repetitiu.
- *Ciberamenaces*: normalment associades a les formes anteriors d'assetjament virtual.

També trobam formes de maltractament que no es duen a terme entre iguals:

- Sexting: enviament d'imatges amb contingut sexual sense autorització.
- Grooming: seducció d'un menor per dur a terme una agressió sexual.
- Happy slapping: gravació i difusió d'agressions.
- *Pesca o* phishing: suplantació d'identitat.
- Dating violence: violència entre parelles d'adolescents.

Finalment, Avilés et al. indiquen tres criteris no excloents per poder classificar l'assetjament entre iguals (Monelos, 2015):

1r. D'acord amb la **forma**:
Físic (sobre les persones i pertinences); *verbal; psicològic; social* (d'exclusió social o relacional); *focal* (focalitzats en algun aspecte concret: homofònic, racista, necessitats educatives especials, sexual...).

2n. D'acord amb el **fons** o les intencions de qui actua i els efectes que té sobre els destinataris:
Provocació, ridiculització, exclusió, difamació, humiliació, suplantació de la personalitat, xantatge, dominació-submissió.

3r. D'acord amb l'**escenari:**
Presencial i real, virtual (ciberassetjament escolar).

2.4.2. El context i el lloc on passa

Olweus investigà la dinàmica de 40 escoles a l'hora de l'esbarjo i es va centrar en la quantitat de supervisió que hi havia per part del professorat. Hi havia una correlació negativa entre la incidència d'assetjament escolar i la concentració de professorat. També va concloure que, tot i que era un mite pensar que hi ha més assetjament escolar a les grans ciutats, hi ha una tendència més baixa en col·legis rurals que urbans. A Espanya Díaz Aguado et al. ampliaren el concepte d'assetjament

escolar dins els centres educatius al context de l'oci. En els seus estudis mostraren que, tot i que també hi ha incidència d'assetjament escolar en els entorns d'oci, la incidència és més baixa que en els centres educatius (Allen, 2004).

Els llocs menys supervisats tenen més incidència d'assetjament que altres amb supervisió. En aquest sentit, Orte indica que el 28,8% dels alumnes han manifestat que l'assetjament té lloc als patis; el 7,6%, a classe, i el 18,2%, a qualsevol lloc (Orte et al., 2000).

2.4.3. Edat i sexe

Respecte a l'edat, tendeix a situar-se entre els darrers cursos de primària i els primers de secundària. Tot i això, aquesta afirmació és molt polèmica. En aquest sentit, alguns estudis diuen que la incidència baixa amb l'edat, com diu Jiménez (2007):

> Shäfer y col. (2005) exponen que, en general, la ratio de incidencia en víctimas disminuye de la escuela primaria a la secundaria […] de 15% a 35% según qué estudios se analicen en primaria; y en secundaria los niveles se mantienen entre el 5% y el 16%.

La importància del factor del gènere en el fenomen de l'assetjament escolar és indiscutible. Hi ha més implicació masculina en el comportament agressiu i violent. Per tant, els estudis mostren més presència masculina en el maltractament entre iguals, sobretot com a agressors. Pel que fa a la victimització, no hi ha acord. Olweus manifesta que el 80% de les víctimes són nins; Smith, el 1999, equiparava els dos sexes amb el rol de víctima, però sembla que estudis més recents com els de Veenstra, de 2005, mostren més implicació de les nines com a víctimes (Ortega, 2010). Aquesta manca de consens també existeix amb el ciberassetjament escolar (Vives, 2014).

Respecte al rol dels observadors, Salmivalli i col. consideren que hi ha un percentatge més alt de nins en els rols d'animadors i ajudants dels agressors que de nines, les quals es distribueixen més freqüentment en el rol de defensores. Aquestes tendències ja es veuen en les edats d'infantil (Ortega, 2010).

Felip (2007) compara els diferents estudis publicats a Espanya i arriba a les conclusions següents:

- El maltractament físic directe i l'exclusió social són els dos tipus d'assetjament que més es troben a primària, però disminueixen a secundària.
- El maltractament verbal augmenta en percentatge a secundària.
- El maltractament verbal és el tipus més estès en totes les etapes.
- La majoria d'alumnes maltractadors provenen de la mateixa aula.
- Hi ha més incidència en els nins que en les nines.
- Els nins assetgen més físicament, tant directament com indirectament.
- Les nines assetgen més en relació amb l'exclusió social. L'assetjament físic és molt baix.
- L'edat de més incidència correspon amb el darrer curs de primària i el primer cicle de secundària.

2.4.4. Causes de les conductes de maltractament entre iguals

Monelos (2015) assenyala possibles causes que poden acabar generant la conducta de maltractament:

• PERSONALS
Hi ha variables psicoemocionals: impulsivitat, manca d'empatia, dèficit d'estratègies per a l'autocontrol, etc., que causen situacions de conflicte, dificultats de relació entre docent i alumne, com ara rebuig vers els companys de classe. El fet de no sentir-se acceptat, inclòs en l'escola o en la societat són factors que predisposen a ser la causa o l'efecte d'una agressió dins el centre.

• FAMILIARS
La falta d'autoritat dels pares o la sobreprotecció són considerats factors determinants basats en la teoria del vincle: la crueltat i la manca de compassió s'expliquen per la manca de vincle en la infància; en l'aprenentatge vicari: si es creix en una família on hi ha violència, s'actua amb la mateixa tendència; en deformacions educatives: els fills de pares amb un estil parental massa autoritari, massa permissiu o incoherent no tenen un model clar de comportament i actuen moguts per impulsos passionals o emotius, sense control de la raó.

• SOCIALS
L'escola reprodueix el sistema de normes i valors de la societat. Els valors socials inadequats, com ara la violència, la injustícia, la insolidaritat, l'interès excessiu pels doblers, el rebuig dels dèbils i pobres, el maltractament i la intolerància poden provocar dos tipus de violència cap als alumnes: la violència estructural (derivada de l'organització social i econòmica) i la violència present en els mitjans de comunicació.

• TIPUS DE RELACIONS ENTRE IGUALS
Si basam la relació en la competitivitat i no es cultiva la cooperació, fomentam l'agressió en lloc de l'empatia i la resolució dels problemes. L'adaptació social i emocional d'un nin depèn de la seva relació amb els companys i el rebuig cap a un alumne pot provocar-li agressivitat, absentisme, manca de rendiment, dificultats psíquiques...

• CENTRES
Es considera la necessitat d'organització i estructuració de cada centre amb normes objectives de conducta, aprovades per tota la comunitat educativa. Quan un alumne no coneix les normes, no sap com actuar i apareixen els problemes. També s'ha de promoure la participació de les famílies.

2.4.5. El cercle de l'assetjament escolar. Característiques d'aquest fenomen grupal

Diversos autors identifiquen les reaccions i rols dels alumnes implicats en la violència escolar amb el terme *cercle de l'assetjament escolar*, com Sutton i Smith (1999) i Olweus (2001), i diferencien les categories següents (Monelos, 2015, i Ortega, 2010):

- *Agressors o* bullies: estudiants que tenen la iniciativa de maltractar els companys i n'instiguen altres perquè ho facin.

- *Ajudants o* assistants: seguidors més passius que els anteriors. Els donen suport i actuen en segon pla.
- *Animadors o* reinforcers*:* aquells que reforcen la conducta dels intimidadors incitant-los, rient o mirant el que fan. Són el públic dels agressors.
- *Víctimes o* victims*:* estudiants que suporten la conducta agressiva.
- *Defensors de les víctimes* o defenders*:* qui dóna ajuda a les víctimes a través de l'acció directa enfrontant-se als intimidadors o, indirectament, quan consolen les víctimes i els donen suport.
- *Els que en passen o* outsiders*:* aquells que no fan res i que es queden fora de la situació de maltractament.
- *La resta d'estudiants*

Participació del grup

La investigació de Cerezo i Esteban és una de les primeres investigacions estatals en què es destaca la importància de les dinàmiques grupals i els rols en el grup en el manteniment de la intimidació escolar. Amb aquest estudi, el 1996, Cerezo elaborà la primera tesi de l'Estat espanyol sobre assetjament escolar, titulada *Agresividad social entre escolares. La dinàmica bullying* (Cerezo, 1996).

La motivació per maltractar els altres deriva, en part, del desig d'obtenir una alta consideració dins el grup. Els agressors, nins i adults, valoren el domini i el prestigi social, i en la mateixa mesura, tenir metes instrumentals, com ser respectats i admirats entre els companys, es relaciona amb el tipus d'agressivitat proactiva de l'assetjament escolar. Alguns estudis demostren que els agressors proactius són populars i considerats poderosos, la qual cosa consolida el seu prestigi. Com que els agressors seleccionen les víctimes (submises, físicament dèbils, en posició de rebuig i que no agredeixen a la majoria) la majoria de companys no els consideren una amenaça i la seva conducta augmenta la popularitat dins el grup. De fet, l'agressor sol esperar que hi hagi públic per agredir la víctima seleccionada. Els espectadors, per tant, tenen un efecte molt important en les situacions d'assetjament.

Malgrat que la majoria de nins tenen actituds negatives cap a l'assetjament escolar, poques vegades ajuden la víctima o hi intervenen. Un motiu d'aquest fet pot ser perquè volen millorar el seu estatus diferenciant-se de les víctimes i l'altre motiu és per autoprotecció, ja que quan es posen de part de l'agressor disminueix el risc que siguin assetjats (Ortega, 2010).

Característiques dels alumnes que ajuden

Tot i que el paper dels observadors quant al suport a l'agressor o la víctima pot tenir relació amb el grau d'amistat, un factor important que mantindrà l'assetjament és l'actitud de les persones que el presencien sense participar-hi. En aquest sentit, la majoria dels nins i nines tenen una actitud negativa cap a l'assetjament escolar i mostren empatia cap a les víctimes (Allen, 2010).

Tot i això, les dones tenen més empatia que els homes, i s'identifica una tendència a la baixa amb l'edat pel que fa al nivell d'empatia, sobretot en els nins. Aquests autors suggereixen que això és

degut als valors que es consideren més "masculins", com ara no mostrar por davant els altres, saber defensar-se davant un atac i desenvolupar una actitud en el grup que mostri que la víctima s'ho mereix de qualque manera. El fet que hi hagi més empatia i més actituds negatives cap a l'assetjament escolar a primària potser afavoreix l'eficiència de la intervenció preventiva en aquest nivell.

És fonamental que es fomenti la intolerància cap a l'assetjament escolar en el grup sencer per tal que la pressió social descoratgi les conductes agressives d'aquest tipus.

Respecte a la intel·ligència emocional i la capacitat d'aturar les situacions d'assetjament, Allen (2004) observa que la intel·ligència emocional dels observadors que impedeixen situacions d'assetjament sense demanar ajuda a un adult és superior a la resta d'observadors i, a més, que tenen menys possibilitats de tornar-se víctimes dels altres.

Els alumnes que aturen les situacions d'assetjament escolar sense ajuda d'un adult tenen una intel·ligència emocional més alta, i a més, saben cercar solucions actives per als companys i per si mateixos, d'acord amb la seva realitat.

Les habilitats emocionals, per tant, influeixen directament en el bloqueig de les agressions.

Els nivells més baixos d'intel·ligència emocional corresponen al grup d'observadors passius davant l'assetjament escolar. Els programes d'intervenció, doncs, han de propiciar una actitud negativa cap a la passivitat a més de fomentar les habilitats emocionals.

Allen observa, d'altra banda, que els agressors tenen deficiències en quasi tots els constructes de la intel·ligència emocional.

Segons Ortega (2010), altres característiques dels alumnes que ajuden a les víctimes són les següents:

1. Presència d'empatia afectiva. No és suficient l'empatia cognitiva, no basta comprendre, també s'ha de compartir.
2. L'autoeficiència per defensar-se influeix en la conducta defensora del nin. Aquells a qui els pareix fàcil defensar una víctima tenen més probabilitat de defensar-se a si mateixos. És important, doncs, donar estratègies segures per ajudar els companys victimitzats.
3. Posició social dins un grup de companys. Els alumnes amb un estatus social més alt tenen més probabilitat de posar-se en el lloc de la víctima. Potser la confiança en la seva seguretat en el grup faci que estiguin més disposats a adoptar conductes defensores pel poc risc que tenen de convertir-se en víctimes. D'altra banda, els nins i nines que donen suport o defensen les víctimes potser pensen que és el que els pares i amics esperen d'ells, i tenen tendència a tenir amics que els donen suport.

Característiques dels grups classe protegits

Característiques del conjunt classe i la seva influència en la seva resposta global respecte a reforçar o donar suport a l'agressor, defensar a les víctimes o mantenir-se al marge:

1. Les normes internes de cada classe ho expliquen en part. Si se sap que l'assetjament escolar es considera com una falta normativa, hi ha menys possibilitats que es produeixi.
2. Les classes amb alumnes amb conductes de suport a l'agressor magnifiquen la victimització.
3. Les classes amb alumnes amb conductes de suport a la víctima minimitzen la situació i protegeixen les possibles víctimes. A més, aquesta actitud modera les actituds de risc com l'ansietat i el rebuig cap als companys.

3. CONCLUSIONS

L'estudi sobre l'assetjament escolar ha passat de ser una anàlisi descriptiva elaborada des d'una perspectiva més clínica a una anàlisi dels factors que influeixen en l'assetjament basats en perspectives sistèmiques (grupals i socioculturals). Tota la investigació duta a terme sempre serà útil per seguir avançant. Com diu Jiménez (2007: 101):

> […] nos ha aportado características personales y psicológicas de los implicados y sus familias, así como la visión cognitiva y la teoría de la mente de agresores y víctimas, que han informado de ciertos factores de procesamiento de la información social y de los mecanismos de desconexión de la empatía que los diferencian. Por otro lado, la perspectiva grupal, sobre todo la vertiente sociocultural y ecológica nos ha permitido dar significación a los hechos violentos dentro de un contexto sistémico en el que en cada uno de los actos concretos hemos de ver reflejos de influencias que van desde la misma estructura social y familiar a estructuras escolares como la organización escolar, los fines educativos y objetivos específicos de cada escuela, las relaciones convivenciales de los profesores entre sí, de éstos con los estudiantes y de los estudiantes entre sí.

Els programes contra l'assetjament escolar han d'incloure, doncs, propostes globals i propostes concretes. Les accions universals es refereixen a influir en el grup i desenvolupar en tots els nins la capacitat de comportar-se de forma constructiva, d'assumir la responsabilitat de no afavorir l'assetjament escolar i de donar suport a les víctimes. Les accions concretes es refereixen a saber com actuar quan es detecta un cas d'assetjament. Així, els adults assumim les responsabilitats de posar fi a una situació que provoca dolor i malestar i oferir el suport necessari, i els companys de classe, que també són necessaris per a la intervenció, tenen l'oportunitat de donar suport i protecció a la víctima. Així, participen en la millora de la construcció dels seus propis espais de vida.

Lògicament, la solució de l'assetjament escolar està dins l'escola. Tot i que sabem que l'assetjament escolar pot passar en qualsevol centre, també hem de tenir en compte que la majoria de les relacions que s'estableixen a les aules són sanes i equilibrades. S'hi coopera i els alumnes reben el suport que necessiten. D'aquí la importància de seguir investigant des d'aquesta visió resilient dels alumnes i del sistema educatiu.

Al mig de la dificultat hi ha l'oportunitat. Albert Einstein.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Allen, S. (2004). "Inteligencia emocional y bullying". Tesi doctoral. Universidad Complutense de Madrid [recuperat a http://biblioteca.ucm.es/tesis/fsl/ucm-t28681.pdf].

Álvarez, (2014). "Análisis de variables individuales, familiares y escolares para el alumnado implicado en la dinámica del acoso escolar". Tesi doctoral. Universidad de Sevilla. [recuperat a https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/39752/te.pdf?sequence=1]

Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bullying*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Tesi doctoral.

Defensor del Pueblo (1999). Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar. Madrid.

Del Barrio, C; Martín, E., Almeida, A., Barrios, A. (2003). "Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico". *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació (2011). "Sobre el *ciberbullying*. Guia pel professorat". Universitat de les Illes Balears [disponible a http://pape.uib.es/sites/default/files/cyberbullying%20definitiu%20castell%C3%A0.pdf].

Escoda, M., Vives, M., Pozo, R., Pascual, B., Gomila, M. A. (2013). "Evolución de la convivencia escolar. Pautas y estrategias para la gestión del conflicto desde una perspectiva globalizada (UIB)". A Pérez, M. del C., Molero, M. Del Mar (eds.) *Contextos psicológicos y educativos*. Ed. Asociación Universitaria de Educación y Psicología. Almería, 141-147.

Felip, N. (2007). "El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones". A Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Cangas, A. J., Yuste, N. *Situación actual y características de la violencia escolar.* Grupo Editorial Universitario, p. 15-18.

Govern de les Illes Balears (2011). *Estudi sobre convivència escolar als centres de secundària de les Illes Balears*. Conselleria d'Educació.

Jiménez Vázquez (2007). *El maltrato entre escolares (bullying) en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Universidad de Huelva. Tesi doctoral.

Martínez, P. (coord.) (2012). *El maltrato entre iguales en educación primaria y ESO*. Bilbao: Instituto de Evaluación e Investigación Educativa. http://www.lsei-evei.net/cast/pub/indexpub.htm.

Monelos Muñiz, M. E. (2015). *Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de educación secundaria de La Coruña.* Universidad de la Coruña. Tesi doctoral.

Morita Yohji (eds.) (2001). *Ijime no Kokusai Hikaku Kenkyu (The Comparative Study on Bullying in four Countries)*. Tokyo: Kaneko Shobo.

Observatorio de Convivencia (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en ESO*. Ministerio de Educación.

ODDM (2005). *Acoso escolar (bullying)*. Conselleria de Presidència i Esports. Govern de les Illes Balears.

Olweus, D. (1994). *Bullying at School*. Blackwell Publishers.

Olweus, D. (2001*). Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen, Norway: Author.

Orte, C., March, M. X. (1996). "El bullying versus el respeto a los derechos de los niños. La escuela como espacio de disociación". *Pedagogia Social*, 47-62.

Orte, C., Ballester, L., Touza, C., Ferrà, P., March, M. X., Escoda, M. (2000). *Estudio sobre el bullying en la población de 3 a 16 años de un colegio concertado de Palma de Mallorca*. Palma: Mimeo.

Orte, C., Touza, C., Ballester, L., Ferrà, P. (2004). "Bullying, els nens es maltracten". *Revista Tresquarts,* 17. Publicació de la Direcció General de Joventut. Conselleria de Presidència i Esports. Govern de les Illes Balears.

Orte, C., Vives, M., Escoda. M. (2015). "La convivencia escolar". A March, M. *Pedagogia social*. Octaedro.

Ortega, R. (coord.) (2010). *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar.* Alianza Editorial. Madrid.

Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A. (2001). "Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.

Pikas, A. (1989). "The Common Concern Method for the treatment of mobbing". A Roland, E., Munthe, E. (eds). *Bullying: an international perspective*. David Fulton in association with the Professional Development Fundation, London, 91-104.

Piñero Ruiz, E. (2010). Características de las relaciones familiares y roles en la dinámica bullying de los estudiantes de educación secundaria obligatoria. Universidad de Murcia. Tesi doctoral.

Piñuel, I., Oñate, A. (2006). *Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Rodríguez Mayoral, J. M. (2005) *La violencia en la escuela: características psicológicas de los agresores, víctimas, observadores y alumnos que actúan contra la violencia*. Tesi doctoral.

Roland and Munthe (1989). *Bullying: An international perspective*. London.

Save the Children (2016). "Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia". Save the Children España.

Smith, P., Morita, Y., Junger Tas, J., Olweus, D., Catalano, R; Slee, P. (1989). *The Nature of school bullying. An international perspective.* London: Editorial Roudledge.

Smith, P., i Sharp, S. (1994). School Bullying: Insights and perspectives. London: Routledge.

Suton, J., i Smith, P.K (1999). "Bullying as a grup process: An adaptation of the participant role approach" a *Agressive behavior*. Vol 25. Cap 2, 97-111

Sureda, J., Rigo, E., Comas, R., Servera, A. M., Morey, M., Mut, B. et al. (2009). *El ciberassetjament entre els joves. Característiques i impacte del cyberbullying entre l'alumnat d'ESO de les Illes Balears*. Palma: Ibit. [Recuperat, el 16 de juny de 2016, de: http://www.ibit.org/dades/doc/2625_ca.pdf]

Vives, M., Sánchez, C., Orte, C., Macías, L. (2014). "El cyberbullying. Conocer para actuar". INNODOCT. València.

El Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar als centres educatius de les Illes Balears

Maria Isabel Pocoví

Marta Escoda

RESUM

L'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de la Conselleria d'Educació i Universitat, el març de 2016, presenta el Protocol de prevenció, detecció i intervenció en assetjament escolar en els centres educatius de les Illes Balears. El present article explica els aspectes més significatius d'aquest protocol: el procés d'elaboració, la seva filosofia i els punts específics que inclou.

RESUMEN

El Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de la Conselleria d'Educació i Universitat, el mes de marzo de 2016, presenta el Protocolo de prevención, detección e intervención en acoso escolar en los centros educativos de las Islas Baleares. El presente artículo explica los aspectos más significativos de este protocolo: su proceso de elaboración, su filosofia i los puntos específicos que contempla.

1. INTRODUCCIÓ

L'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears té la finalitat de contribuir a la millora del desenvolupament de l'activitat escolar mitjançant "L'anàlisi de conflictes i el suport a les activitats de prevenció organitzades des de l'Administració educativa [...]. El disseny d'activitats socioeducatives que fomentin la creació de vincles positius entre els membres de la comunitat escolar [...]. El suport als centres educatius per a l'elaboració de plans i actuacions destinats a promoure la convivència i l'èxit escolar", (Decret 10/2008). Així, un dels principals objectius del curs escolar 2015-16 fou elaborar un protocol que servís per actuar amb immediatesa i efectivitat davant possibles situacions d'assetjament escolar, tenint en compte l'aspecte preventiu com un dels eixos fonamentals. En aquest sentit, un dels apartats d'aquest article va dirigit a explicar el procés que ha seguit l'Institut per a la Convivència a l'hora d'elaborar aquest document.

La creació d'un protocol sobre l'assetjament escolar va sorgir a partir de la necessitat d'oferir als centres escolars de la nostra comunitat una eina pràctica tant per a la prevenció com per a la detecció i la intervenció en possibles casos de bullying. Si bé ja hi havia centres que disposaven del seu propi protocol, la realitat ens indicava que hi havia un nombre considerable d'escoles que, o bé no en tenien, o bé no sabien com fer front amb garanties d'èxit en aquestes situacions.

Un dels motius de ser del Protocol és deixar de banda les meres consideracions per tal d'abordar aquesta modalitat de violència que, si bé és real i existeix, també pateix una certa tendència a confondre's amb altres tipologies de situacions de conflicte o maltractament. En aquest sentit, va dirigit a atendre supòsits d'assetjament entre iguals dins l'àmbit escolar i no és vàlid per a altres supòsits d'assetjament escolar com ara l'assetjament de professors cap a alumnes o alumnes cap a professors i l'assetjament entre adults.

Un dels seus aspectes més significatius és la incorporació de tot un seguit d'actuacions encaminades a actuar des del caire educatiu. En aquest sentit, l'aspecte pedagògic està centrat en

la resolució de la situació de maltractament i en la cerca de la col·laboració de tots perquè ningú surti perjudicat i que cadascú rebi l'ajuda que necessiti. Aquest enfocament és l'eix vertebrador de tot el contingut i aquesta és la perspectiva que configura la filosofia del document juntament amb la creença que els conflictes que es generen dins un context determinat s'han de poder gestionar i resoldre amb les eines i els recursos tant humans com materials que pertanyen a aquest mateix context. És a dir, els casos de conflicte puntuals i els casos d'assetjament escolar s'han de poder resoldre dins l'escola i amb la implicació de tots els agents educatius que formen part de la comunitat educativa, cada un des del seu lloc i a partir de les funcions específiques que ens són pròpies.

Finalment, dins aquest apartat introductori cal matisar que els passos a seguir de què consta el Protocol són adequats per detectar i aturar l'assetjament en qualsevol nivell educatiu que tingui l'alumnat implicat. No obstant això, les claus estratègiques que cal posar en pràctica han d'ajustar-se en cada cas a l'edat de l'alumne que tinguem davant i les seves circumstàncies particulars.

2. PROCÉS D'ELABORACIÓ DEL PROTOCOL

El primer pas que va fer l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar al principi del curs 2015-16 fou conèixer l'estat de la qüestió en els àmbits científic i d'actuació. Els estudis analitzats s'han exposat en altres comunicacions d'aquest mateix Anuari de l'Educació.

D'altra banda, s'han fet formacions d'actualització i d'intercanvi d'experiències amb altres comunitats autònomes, en què destaca la participació en quatre jornades sobre convivència escolar realitzades a Sevilla i Madrid, la formació en ciberassetjament, a través del curs MOOC "chaval.es", i la Formació en Pedagogia Sistèmica en modalitat presencial.

Respecte als diferents protocols avaluats pertanyents a centres concrets, la resta de comunitats autònomes i d'altres països (Illes Canàries, Andalusia, País Basc, Catalunya, Cantàbria, Astúries EUA, Finlàndia i Noruega, entre d'altres), hem de dir que tots coincideixen a afirmar que cal procedir amb celeritat i eficàcia, duent a terme una sèrie d'actuacions de forma immediata. Analitzar diferents protocols alhora ens va servir com a punt de partida per discriminar què volíem fer, com ho volíem fer i quin era el nostre posicionament davant l'assetjament.

A més a més, s'ha mantingut la comunicació amb els responsables de la convivència escolar d'altres comunitats autònomes (Catalunya, Canàries, València, Andalusia, Astúries i Castella - la Manxa) i s'han fet coordinacions amb altres entitats de l'administració per fomentar la seguretat a Internet i la prevenció del ciberassetjament als centres educatius (ODDM, IBJove, Policies Tutors i Fundació Bit).

Finalment, s'ha tingut en compte com a document de referència inicial la *Guía para el profesorado: Manual general de actuación ante un posible caso de acoso escolar*, de la comunitat canària (Equip Tècnic de Gestió de la Convivència Escolar, de la DGOIPE, 2015). I a partir d'aquí, hem dissenyat el nostre model propi.

2.1. Comitè d'experts

Una vegada formalitzada la proposta, el primer pas consistí a crear un comitè d'experts amb qui ens reunírem en diverses ocasions per tal d'intercanviar coneixements i impressions, amb l'objectiu de consensuar aspectes fonamentals inclosos dins l'esborrany, tot tenint en compte l'opinió i les aportacions dels diferents professionals convidats a participar-hi. Al llarg de les reunions tant individuals com grupals amb els diferents membres del comitè d'experts, va quedar patent la necessitat que la publicació del Protocol anés acompanyada d'una formació complementària destinada a diferents sectors de la comunitat educativa, implicats directament o indirecta en la seva activació.

Un dels acords d'aquest comitè fou redactar un document àgil i assequible. S'evidencià també, la necessitat de planificar i oferir formació per als professionals que haguessin de posar en marxa el Protocol.

Han format part d'aquest comitè J. Gomila, inspector d'Educació; J. C. Piñero, tècnic del Servei d'Atenció a la Diversitat; J. Escudero, cap del Servei de Centres Educatius; J. M. Tur, director de l'Oficina de Defensa dels Drets del Menor; A. Medinas, tècnic jurista de l'Oficina de Defensa dels Drets del Menor; R. Covas, coordinador del programa Policia Tutor; M. Escoda, directora de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar, i V. Rul·lan, M. A. Bauçà i M. B. Pocoví, assessors de Convivència. També hi feren aportacions abans de la publicació M. Vives i J. Sureda, de la UIB; J. Díaz, fiscal delegat de menors a Balears, i l'Institut Balear de Salut Mental Infantojuvenil. El document final també ha estat remès a la FAPA, IBDona, COPIB (que ha fet aportacions al document publicat), l'associació Sin Acoso Escolar Mallorca i altres professionals que n'han demanat l'accés durant el procés.

2.2. Pla de formació

Tenint en compte la importància de la sensibilització i la formació del personal docent a l'hora de posar en marxa el Protocol, l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar ha convocat sessions de difusió dirigides a les diferents illes i destinades a diferents sectors: el Departament d'Inspecció Educativa, els membres d'equips directius, els professionals docents i altres professionals (principalment de l'àmbit social i de l'àmbit de la salut).

Durant el tercer trimestre del curs 2015-16, amb la col·laboració dels serveis de formació del professorat i dels diferents centres de formació del professorat, s'han fet 12 cursos per formar com a referents del Protocol en casos d'assetjament escolar els següents grups de docents: 5 a Palma, 2 a Eivissa, 2 a Menorca, 1 a Inca, 1 a Manacor i 1 a Formentera.

Aquests cursos han tingut una durada d'entre 10 i 14 hores i els principals objectius han estat:

- Conèixer el protocol d'assetjament escolar entre iguals i disposar de recursos per a la prevenció.
- Disposar d'eines per a la detecció de l'assetjament escolar.
- Saber intervenir en casos d'assetjament escolar.

Al llarg del curs, doncs, s'han format més de 300 docents de la nostra comunitat educativa. En aquests moments, el calendari de formació per al proper curs es troba en fase de disseny i

l'objectiu és que durant el pròxim any escolar es puguin formar els referents de tota la resta de centres de les illes que hi estiguin interessats.

3. ASPECTES PREVENTIUS

En tot cas, però, disposar d'un protocol no significa disposar d'una resposta única; molt al contrari, és la guia per adequar la intervenció específica que es requereixi en cada moment. No és una eina rígida que s'hagi d'aplicar de manera exhaustiva i per norma al peu de la lletra, sinó que és un recurs flexible i orientatiu que hem d'activar tenint sempre present el sentit comú i els factors contextuals de cada cas, perquè, evidentment, cada cas és únic i pot presentar característiques pròpies i diferenciades que cal tenir en consideració atès que tractam amb persones des d'una realitat dinàmica i sempre canviant i no amb conceptes i models tancats d'actuació.

El títol del document és *Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears*, i anomenar la prevenció en primer lloc no obeeix a una decisió casual sinó que és el resultat d'una reflexió constant sobre el procés i sobre els resultats. Com sabem, els aspectes preventius són part essencial de qualsevol programa que inclogui no només l'actuació davant un problema o conflicte, sinó també les accions que permetin evitar l'aparició de la situació causant del risc, i en aquest protocol, la prevenció és l'aspecte clau. De fet, decidir de quina manera s'inserirà l'ús del document a cada centre, és a dir, com es donarà forma al seu contingut, ja constitueix una mesura preventiva en si mateixa.

Les actuacions s'han de dur a terme des d'un enfocament global. Per això, han d'estar incorporades als diferents documents del centre, principalment en el pla de convivència, però també en el pla d'acció tutorial i el reglament d'organització i funcionament de centre.

3.1. Pautes de prevenció

El Decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i deures de l'alumnat i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears (BOIB núm. 187, de 23 de desembre), estableix en l'article 28 (pàg. 1) que cada centre docent ha de disposar d'un pla de convivència. En aquest sentit, s'indica el següent:

> Tots els centres d'educació primària i secundària han de disposar d'un protocol d'actuació davant un possible assetjament escolar. Aquest protocol s'ha d'incloure dins el pla de convivència, l'ha d'aprovar el consell escolar del centre i se n'ha de fer difusió entre tots els membres de la comunitat educativa. El protocol elaborat conté orientacions per dissenyar un pla de prevenció de l'assetjament escolar i de les mesures que cal adoptar quan se'n comuniqui un possible cas.

Respecte a la prevenció de l'assetjament escolar, es recomana seguir pautes i estratègies que han de ser presents en els diferents documents del centre i, especialment, en el pla de convivència (pàg. 2-3) –del qual la comissió de convivència n'ha de fer el seguiment corresponent–:

a) Cal fer una tasca específica de sensibilització respecte de l'assetjament escolar, de les seves conseqüències i de les eines per identificar, notificar i aturar les conductes de discriminació o abús.

b) S'ha de preveure un sistema de *notificació* de l'assetjament.

c) És essencial aconseguir una bona *cohesió en els grups i al centre*. D'acord amb el Pla d'atenció a la diversitat, el centre ha de proporcionar suport dirigit a la integració dels alumnes que ho necessiten.

d) *El professorat* ha de ser un exemple i no ha de mostrar mai indiferència [...]. Les manifestacions explícites d'afecte, cura i preocupació en les interaccions del professorat [...] són molt importants en la creació d'un *vincle* i d'un bon clima.

e) S'ha de comptar amb la *participació de les famílies* (p. e., alguns centres disposen de la figura dels pares o mares delegats d'aula, amb funcions relacionades amb la millora de la convivència). En qualsevol cas, s'ha de preveure com s'ha de comunicar a les famílies l'existència d'aquest protocol (p. e., en les reunions de tutoria d'inici de curs, a la pàgina web, etc.).

f) És necessària la *formació* de tota la comunitat educativa en els aspectes esmentats per millorar la convivència.

g) És important disposar d'un *pla d'acollida* per a l'alumnat, les famílies i el personal docent i no docent nouvingut, així com de programes preventius de centre. Per exemple, els programes de *mediació entre iguals*, les *pràctiques restaurative*s, els programes de *tutories entre iguals*, el dels *alumnes ajudants*, etc. redueixen la conflictivitat i l'assetjament escolar al centre.

Sense obviar totes les mesures i els programes preventius, és important fer una tasca de detecció primerenca. En aquest sentit, són imprescindibles les activitats de sensibilització i formació (ja que a partir d'aquestes és quan més es notifiquen), l'ús dels sociomètrics (en què podem detectar alumnes en risc i alumnes prosocials) i el rol dels docents (amb una autoritat necessària dins el grup per aturar qualsevol agressió en el mateix moment en què es produeixi) i dels alumnes (compromesos a ajudar).

Així mateix, en l'àmbit preventiu, es dóna prioritat a tot el que té relació amb la concreció de les *normes* d'organització, participació i convivència i amb aspectes organitzatius inclosos al ROF (pàg. 4).: "S'ha de disposar d'una *organització dels grups i dels espais* que permetin la supervisió de l'alumnat i la millora de la convivència [...]. També ha d'incorporar les normes d'ús de les tecnologies de la informació i [...] preveure el tractament que farà de les TRIC per afavorir l'aprenentatge."

Finalment, s'especifiquen actuacions en el *pla d'acció tutorial* per la seva relació directa amb el pla de convivència i es recorda que l'acció tutorial és una tasca de tot l'equip educatiu. En aquest sentit recomana (pàg.4):

a) Fer activitats [...]. Que es fomenti la cohesió, el respecte mutu i la relació positiva del grup [...]. S'ha de treballar des de *l'educació emocional i la competència social* [...].

b) Fomentar *competències cíviques* dirigides a la maduració de la consciència moral, l'actitud crítica, la coresponsabilitat en la detecció de la violència [...] i generar actituds de rebuig cap a la violència i la injustícia.

c) Afavorir que no hi hagi alumnes que estiguin aïllats a l'aula.

d) Fer un seguiment dels grups que es consideri que estan en més risc.

e) Aplicar proves *sociomètriques* com el CESC (conductes i experiències socials a classe).

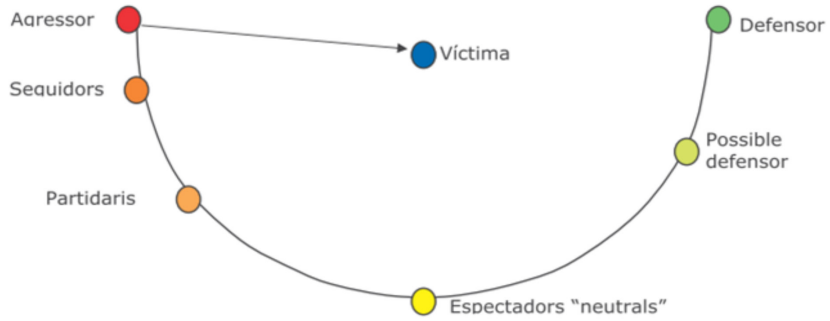
f) Saber afrontar les frustracions pròpies de les relacions socials i la vida en general [...].

g) Fer activitats per afavorir *la igualtat* amb els col·lectius amb més risc: integració de l'alumnat amb discapacitats i altres necessitats educatives o socials; foment de la llibertat de la identitat de gènere i de l'orientació sexual; foment de la interculturalitat, la solidaritat i la coeducació.

h) Formar en l'ús de les TRIC i la ciutadania digital per prevenir el ciberassetjament.

3.2. El cercle de la violència

GRÀFIC 1. EL CERCLE DE LA VIOLÈNCIA (OLWEUS, 2001).



El Protocol treballa des d'un enfocament grupal de la situació de maltractament. Per això, tot i que recorda que "l'assetjament escolar, quan es dóna, té conseqüències molt negatives per a tots els alumnes però sobretot per als que el pateixen", insta a fer una prevenció i actuació grupal, ja que cal veure'l (pàg. 1):

[...] com una situació que afecta tot el grup, en què normalment, es produeix el cercle d'assetjament:

- Hi ha un alumne o alumna que pateix a causa de les conductes d'un o més companys. Aquestes accions solen ser conegudes per la resta de la classe.
- Hi ha alumnes que, directament o indirectament, agredeixen.
- Hi ha alumnes que, tot i no participar-hi directament, aproven i animen aquestes accions.
- Hi sol haver, també, alumnes que, tot i veure el que passa, decideixen no intervenir, ja que no s'hi senten implicats.
- És probable que hi hagi també alumnes que, tot i tenir consciència que el maltractament no està bé, no fan res perquè pensen que, si actuen, això pot tenir conseqüències negatives per a ells.
- En el cas que apareguin alumnes que defensen, l'assetjament no se sol donar o s'atura.

Responsabilitat de tothom

Fonamentalment, el que ens mostra el funcionament de l'anomenat *cercle de la violència* és el fet que, en els casos de conflicte en general i en els d'assetjament en particular, tots hi tenim una part de responsabilitat, tots i cada un de nosaltres participam i contribuïm (tant amb *el que fem* com amb *el que no fem* i amb *la manera que ho fem)* a configurar la realitat existent. Per tant, tots i cada un de nosaltres som responsables del que passa i, per tant, tots tenim un paper actiu en la gestió i resolució de les situacions d'assetjament escolar. Pot ser que afecti de manera significativament negativa només una part del grup, però tots estam involucrats en aquestes situacions i, per tant, l'assetjament ens afecta a tots, no només a les suposades víctimes i als suposats agressors. Els qui no fan res també participen de la situació. Els que ignoren el que passa també hi participen. Tots formam part del problema i, per tant, també, tots formam part de la solució. Treballar des de l'acció tutorial tots aquells aspectes relacionats amb la comprensió i la presa de consciència de quin pot ser el nostre rol dins el cercle i de quines són les conseqüències que se'n poden derivar, és una tasca preventiva de sensibilització de primer ordre.

Rompre el silenci

També cal que s'inclogui la desmitificació de creences errònies com, per exemple, la idea que comunicar situacions d'abús és quelcom que només fan els espietes o *chivatos*. Precisament, són aquests tipus d'interpretacions les que provoquen que es perpetuï la llei del silenci dins els grups, fet que com sabem té efectes realment perniciosos. És imprescindible en aquest sentit arribar entre tots a la conclusió que rompre aquest silenci davant situacions que generen patiment i indefensió als altres és una acció justa, valenta i indiscutiblement necessària.

4. LES FASES DEL PROTOCOL DAVANT UNA POSSIBLE SITUACIÓ

Partint de la base que la direcció del centre és qui ha de donar a conèixer l'existència i el funcionament del Protocol al claustre de professorat, cal tenir en consideració com actuar en cada moment, en cada fase. *Com ho fem* pot condicionar tot el procés, tant en un sentit com en un altre.

Els docents *referents*, doncs, han de rebre la formació adequada tant en matèria de prevenció, com de detecció i actuació, oferta a través dels centres de professorat. En qualsevol cas, convé que els *referents* siguin persones amb habilitats assertives, és a dir, que no siguin docents que habitualment resolen els conflictes a través de l'autoritarisme o de la permissivitat. El rol d'aquests professionals és un dels punts clau de la fase de detecció i intervenció. Per això, els equips directius dels centres han d'elegir bé els seus *referents*, han d'afavorir la seva formació i disposar del temps suficient per dur a terme les diferents actuacions.

4.1. Fase de notificació

La comunicació d'un cas de possible assetjament la pot fer qualsevol membre de la comunitat educativa, així com altres serveis externs al centre (serveis sanitaris, serveis socials, policia tutor, etc.) (pàg.5):

La persona que rep la comunicació ho ha de notificar al director o la directora, que és la persona responsable de posar en marxa les actuacions del protocol. Cal treballar des del supòsit que existeix l'assetjament. En tot cas, l'aplicació del protocol permetrà confirmar-lo o descartar-lo de forma argumentada.

El centre ha de disposar d'un registre de totes les actuacions dutes a terme. Si la notificació es fa de forma oral, la persona que rep la informació n'ha de fer un resum escrit i lliurar-lo a la direcció del centre per tal que la direcció parli amb el coordinador de convivència i designin un *referent* (preferentment d'aquesta comissió), que serà la persona que farà les intervencions del cas.

Com es pot observar, en el moment en què el director o la directora s'assabenta de l'existència d'una presumpta situació d'assetjament escolar dins el centre, ha d'obrir el *protocol* i traslladar-ho al *referent*. Com s'ha dit, el *referent* és la persona encarregada de fer les entrevistes. Quan es consideri necessari, el centre pot designar dues persones que actuïn conjuntament com a referents del mateix cas.

Mesures urgents de protecció

Des del primer moment i en qualsevol moment del procés, s'han d'activar les mesures d'observació i de protecció que es considerin necessàries: "En els casos en què de la notificació es dedueixi una situació greu, s'ha de notificar al Departament d'Inspecció Educativa. A més, en qualsevol moment d'aquest procediment, quan hi hagi un presumpte delicte s'ha de notificar a la Fiscalia de Menors o a les forces i cossos de seguretat." En aquest sentit, és important la figura del policia tutor que és un professional molt lligat al sistema educatiu. És important treballar coordinadament des del primer moment amb els professionals externs i la família quan hi hagi una preocupació sobre la gravetat dels fets o si la situació també té repercussions fora del centre.

4.2. Fase d'acollida i detecció

Totes les fases del Protocol s'han d'aplicar amb molta sensibilitat però especialment la d'acollida. S'ha de tenir en compte que, quan una família o un alumne notifica aquest tipus de situacions des d'una percepció de victimització, entren en joc moltes emocions, des de la tristesa i la pena a la impotència i la ràbia. Sovint les famílies desconfien de l'escola perquè pensen que el centre no ho ha detectat, no ha estat capaç de fer res per evitar-ho o, fins i tot, sabent-ho, ho ha permès (pàg. 5-6).

El referent del cas ha de dur a terme les actuacions següents en el termini més breu possible i, en tot cas, en no més de quatre dies hàbils:
1. S'ha d'entrevistar amb qui pot estar patint assetjament.
2. S'ha d'entrevistar amb la família de qui pot estar patint assetjament.
3. S'ha de coordinar amb el tutor o tutora perquè estigui assabentat de la situació, es posin les mesures d'observació i protecció oportunes i es passi un sociograma al grup.
4. Ha de parlar amb un grup d'alumnes ajudants.

Si es considera necessari per completar la informació, es pot entrevistar amb la persona que ha informat del presumpte assetjament (si no és la família).

Una altra de les característiques és que s'ha de fer un registre escrit de tot el procés: "De cada actuació, el referent n'ha de deixar constància en un registre escrit."

4.2.1. Entrevista amb l'alumne que pot estar patint assetjament

El referent s'ha d'entrevistar individualment amb qui pot estar patint assetjament. El to de l'entrevista ha de ser molt empàtic i, malgrat que es prevegin una sèrie de registres per avaluar el grau de patiment i les conductes que pateix (útils per valorar la situació), en cap cas se li ha de donar el registre a l'alumne i tampoc ha de tenir la percepció que se li fa un interrogatori. L'entrevista no s'ha de fer des d'una perspectiva clínica ni judicial (ni cercam patologies ni cercam una sentència), sinó que s'ha de fer des d'una perspectiva humanística i educativa, tenint compte que davant tenim un nin o una nina que pot estar patint i que el que cercam és ajudar. Aquesta entrevista està marcada per uns objectius concrets (pàg. 6):

Objectius de l'entrevista

a) Establir una relació de confiança i seguretat amb l'alumne o l'alumna. Per a això, cal escoltar-lo atentament i legitimar el seu malestar.

b) Recollir tota la informació amb preguntes obertes per arribar als indicadors sobre el suposat assetjament.

c) Avaluar el grau de patiment percebut, que posteriorment s'ha de contrastar amb el que indica la família.

d) Identificar els alumnes que molesten i mesurar el grau de responsabilitat de cadascú, de més alt a més baix.

e) Donar seguretat i informar del fet que s'està actuant.

f) Conèixer el que necessita i com pensa que es pot millorar la situació. Valorar la necessitat de proporcionar estratègies de prevenció.

g) Triar de tres a sis companys amb els quals pensa que es podria comptar com a ajudants per acompanyar-lo i protegir-lo. En el cas que no sàpiga qui indicar, cal tranquil·litzar-lo i dir-li que se li demanarà al tutor o la tutora.

4.2.2. Entrevista amb la família de qui pot estar patint assetjament

Com hem dit anteriorment, els docents han de tenir en compte que les famílies que pensen que els seus fills poden estar sent assetjats passen per un moment emocional especialment delicat. Per tant, l'acolliment o la benvinguda d'aquesta família al centre la fa el director o la directora, que comunica, alhora, la posada en marxa del Protocol i presenta el referent del cas, que és qui farà l'entrevista. Els objectius de l'entrevista són (pàg. 6-7):

a) Recollir tota la informació possible sobre el suposat assetjament.

b) Avaluar el grau de patiment.

c) Explicar a la família com s'actuarà i quines passes se seguiran, i generar confiança en la resposta del centre.

d) Conèixer el que la família necessita, com pensa que es pot restablir la situació i valorar les mesures de protecció necessàries.

e) Orientar la família perquè cooperi en la gestió pacífica del conflicte, confiï en la intervenció del centre i eviti possibles enfrontaments amb les altres famílies [...].

4.2.3. Elaboració d'un sociograma

Com sabem, els tests sociomètrics són eines molt valuoses per fer una detecció primerenca. Per això és preferible fer-los cada any amb l'objectiu de conèixer les relacions dins el grup i poder prendre les decisions pedagògiques que se'n derivin. A més a més, s'han de fer si no se n'ha fet cap de forma preventiva, quan tenim una sospita de bullying. Per això s'indica el següent (pàg. 7):

> El tutor ha d'estar informat de la situació perquè pugui anar observant i posant les mesures necessàries de protecció, si escauen. A més, si cal, és la persona encarregada, amb l'assessorament de l'equip d'orientació i suport, de passar el sociograma –en el cas que no se n'hagi fet cap recentment–. Aquesta eina pot ser útil per conèixer la dinàmica de relacions de la classe.
>
> Un exemple de sociograma és el CESC. El CESC es pot trobar a la pàgina web de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de la Conselleria d'Educació i Universitat. El sociograma, que s'ha d'avaluar de forma qualitativa, permet veure:
>
> - El grau d'acceptació/rebuig/aïllament dels alumnes dins el grup.
> - El grau de prosocialitat/victimització/agressivitat dels alumnes.

4.2.4. Reunió amb el grup d'alumnes ajudants

A partir de l'entrevista amb l'alumne i del resultat del sociograma, el referent s'ha de reunir de forma discreta amb un grup d'entre tres i sis alumnes. El referent s'ha de coordinar amb el tutor o la tutora per valorar el millor moment de la reunió i, una vegada feta, li ha de traslladar la informació i els acords presos. Els objectius de la reunió són (pàg. 7-8):

a) Disposar de la informació que té el grup d'ajudants respecte del possible assetjament: saber si es produeix o no i de quina manera (on, quan i qui).

b) Aconseguir que col·laborin perquè les coses comencin a millorar i que la persona molestada se senti més còmoda i segura en el grup. S'ha de cercar que els alumnes abandonin el rol de persona observadora passiva i es comprometin a ajudar.

S'ha de valorar la necessitat de fer una reunió de seguiment i, si és així, es fixarà una data amb el grup.

Aquest punt no sempre serà necessari, sobretot quan, segons la informació recollida, observam que els criteris d'assetjament no es compleixen. Tot i això, *el cercle d'amics*, que és una variant d'aquesta

tècnica, també és útil per integrar dins el grup companys amb necessitats específiques de suport educatiu o altres tipus d'alumnes que, per les seves característiques, els costa adaptar-se a un grup. En aquest darrer cas, el cercle se centra en el que poden fer els companys per afavorir que l'alumne s'integri en el grup.

4.3. Fase de detecció: posada en comú en la primera reunió de gestió del cas

El Protocol preveu dues reunions de gestió, una després de l'acollida i l'altra al final del procés. En les dues es recomana l'assistència mínima d'un "representant de l'equip directiu, del departament d'orientació, el referent i el tutor o tutora".
El referent ha de convocar una reunió en el termini màxim de cinc dies hàbils des de la primera notificació. Els objectius de la reunió són (pàg. 8):

a) Posar en comú la informació obtinguda pel referent i analitzar el sociograma.

b) Valorar si es tracta d'una situació d'assetjament o d'un altre tipus de conflicte o situació. Els criteris per qualificar un cas com a assetjament escolar són:

- Conductes d'agressió física, verbal o relacional cap a un o diversos alumnes.
- Manteniment en el temps (en general, més de dos mesos o, excepcionalment, més d'un mes).
- Desequilibri de poder. L'alumne o l'alumna es troba en situació d'inferioritat evident respecte d'un grup d'alumnes.
- Existeix una intenció d'humiliar o agredir l'alumne, que se sent victimitzat.

c) Valorar si l'assetjament es dóna per raons de discriminació. Es pot trobar:

- *Assetjament escolar amb xenofòbia.*
- *Assetjament escolar cap a alumnes amb necessitats educatives.*
- *Assetjament escolar amb contingut sexual.*
- *Assetjament escolar amb violència de gènere.*
- *Assetjament escolar amb homofòbia o transfòbia (LGTBI).*

d) Valorar si existeix ciberassetjament entre alumnes del centre. En aquest cas, s'ha d'aplicar igualment aquest protocol. En el cas que existeixi ciberassetjament amb la implicació de persones adultes, *no* s'aplica aquest protocol, i s'ha de comunicar directament a la Fiscalia de Menors o a les forces i cossos de seguretat, preferentment al policia tutor.

e) Decidir les mesures d'intervenció que cal posar en marxa.

Mesures d'intervenció

En el cas que no es consideri que hi hagi assetjament, s'han de proposar les mesures previstes al pla de convivència i al Decret 121/2010 de drets i deures i comunicar-ho a la família a través d'una entrevista.

Abans de la intervenció amb els alumnes que agredeixen, s'ha de valorar si és necessari (pàg. 9):

a) Posar en marxa altres mesures de protecció dins o fora del centre. Per exemple: mesures de vigilància als llocs i moments de risc (canvis de classe, pati, vestidor, menjador, etc.), canviar la distribució dels alumnes a l'aula, acompanyament durant els trajectes escola-casa, etc. En general, és millor no adoptar mesures sancionadores cautelars o iniciar un expedient sancionador, ja que normalment dóna més bons resultats actuar des d'un model responsabilitzador i restauratiu. En tot cas, quan es preveu un agreujament de la situació, cal assegurar a l'alumne que pateix l'allunyament de la persona responsable de l'assetjament i, si és necessari, adoptar les mesures cautelars disciplinàries previstes al Decret 121/10 de drets i deures.

b) Si hi ha risc d'assetjament fora del centre, s'ha de coordinar la intervenció amb els recursos externs al centre.

En acabar aquesta reunió, s'ha de comunicar l'obertura del protocol i la valoració de la primera reunió de cas al Departament d'Inspecció Educativa (per via telefònica o correu electrònic).

4.4. Intervenció

4.4.1. Entrevista amb els alumnes que molesten

El referent s'ha d'entrevistar individualment amb un alumne o una alumna que molesta en un termini màxim de set dies hàbils des de la notificació. Per fer aquestes entrevistes, cal triar el començament d'una sessió i proposar-se fer les entrevistes durant aquesta hora de classe, per tal que els alumnes entrevistats no es comuniquin entre ells fins a haver-les acabades. S'ha de començar per aquell alumne que es consideri més líder o que molesta més i, amb el mateix criteri, seguir amb la resta d'alumnes. Els objectius de les entrevistes amb els alumnes són (pàg. 10):

a) Aturar la conducta d'assetjament. Quan la persona que exerceix les conductes d'assetjament sap que el professorat del centre té coneixement del que està fent tendeix a aturar aquest comportament.

b) Fer-se conscients del patiment que té un membre del grup.

c) Fer-se conscients de la repercussió que té el comportament propi envers aquest company o companya i de quina manera molesta.

d) Canviar el rol de l'alumne que molesta. Comprometre's a comportar-se d'una manera que faci que l'alumne al qual molestaven es pugui sentir còmode i segur al centre.

e) Cercar la cooperació de l'alumne.

f) Avaluar quina actitud i predisposició té a participar.

Metodologia de la intervenció

L'actitud que ha de tenir el referent en les entrevistes no és la de jutjar o acusar els alumnes, sinó ajudar que es responsabilitzin del que han fet i facin propostes de canvi que permetin que tothom se senti bé en el grup. El to ha de ser segur i ferm, però no culpabilitzador. L'entrevista que es proposa, coneguda com a mètode Pikas (pel seu creador, Anatol Pikas) s'inicia dient que

hi ha algú que ho passa malament i demanant informació sobre aquesta situació. S'ha de fer amb un to ferm, però no culpabilitzador, perquè no interessa que l'alumne es tanqui (posi excuses, justifiqui el seu comportament o ho negui tot). D'altra banda, facilita que l'alumne o l'alumna que molesta empatitzi amb qui és molestat i sigui conscient de com poden afectar aquestes conductes a aquesta persona. Per acabar, cal mirar d'obtenir-ne la col·laboració en forma de canvis de comportament que ajudin que l'alumne o l'alumna que se sent malament es pugui sentir bé. Aquest compromís s'ha de posar per escrit i l'ha de signar cadascun dels alumnes que molesten. Arribat a aquest punt, se li agraeix la seva col·laboració, es queda per fer una revisió i se li demana que, mentre no s'hagi parlat amb els companys, no comenti l'entrevista. En el cas que no s'impliqui o no accepti la seva responsabilitat, se li han d'aplicar altres mesures previstes al pla de convivència o al Decret 121/10.

4.4.2. Entrevista amb la família dels alumnes que molesten

El referent ha de valorar la necessitat de fer la reunió amb les famílies dels alumnes que molesten. Ha de valorar també la conveniència d'atendre la família amb l'infant o jove present quan trobi que aquest mostra una actitud positiva. No és aconsellable quan s'ha mostrat resistent a col·laborar i assumir la seva responsabilitat. L'acollida de la família s'ha de fer de forma tranquil·litzadora i empàtica. S'ha de plantejar el conflicte com una oportunitat per aprendre i no des d'un enfocament culpabilitzador. Si es considera que necessiten ajuda se'ls pot plantejar el suport del departament d'orientació o altres recursos externs. Els objectius són (pàg. 11):

a) Informar de la intervenció que es duu a terme i de l'actitud que ha mostrat el seu fill o filla.

b) Sensibilitzar la família, de manera que es propiciï una empatia cap a qui pateix, i evitar que es posin a la defensiva.

c) Aconseguir que la família cooperi en la gestió pacífica del conflicte, confiï en la intervenció del centre i eviti possibles enfrontaments amb les altres famílies, els quals dificultarien la gestió pacífica que es pretén fer.

d) Conèixer el que la família necessita i com pensa que es pot restablir la situació, sempre des d'un enfocament responsabilitzador i reparador.

e) Acordar les mesures educatives més adequades per prevenir que el seu fill o filla repeteixi aquest tipus de conductes.

4.4.3. Segona entrevista amb l'alumne que pateix

El referent s'ha d'entrevistar amb l'alumne que pateix per comprovar que s'ha aturat l'assetjament i ha millorat el seu benestar respecte dels alumnes que el molestaven. Per fer aquesta entrevista s'ha d'esperar almenys cinc dies hàbils després de parlar amb els alumnes que molestaven. En el cas que la situació hagi millorat, s'ha de valorar proposar-li fer una trobada conjunta amb els alumnes que el molestaven. Aquesta entrevista ha de tenir com a objectiu "el reconeixement del patiment, la comunicació i la conciliació. S'ha de tenir molta de cura d'equilibrar el poder de les parts" (pàg. 11).

4.4.4. Entrevista amb la família de l'alumne que pateix

El referent ha de valorar la necessitat d'entrevistar-se amb la família de l'alumne que pateix juntament amb el tutor o tutora si es considera que s'han de treballar alguns dels objectius següents (pàg. 11):

a) Informar de les actuacions fetes i del resultat que han obtingut.

b) Tranquil·litzar la família.

c) Afermar la cooperació de la família amb el centre.

d) Reprendre la coordinació de la família amb la figura del tutor com a persona de referència. A partir d'aquest moment ha de ser el tutor o tutora qui faci el seguiment de la situació i mantingui la relació amb la família.

4.5. Segona reunió de gestió del cas

El referent ha de convocar una reunió de l'equip de gestió del cas un cop feta la darrera reunió amb l'alumne que pateix. Els professionals assistents seran els mateixos que han actuat en la primera reunió de gestió. També hi poden assistir altres professionals quan el referent ho consideri necessari (pàg. 12):

a) Revisar les actuacions i valorar la situació un cop fetes les intervencions. En aquest sentit, es poden donar diferents situacions:

- Tancament positiu: l'assetjament s'ha aturat. Quan sigui així, s'ha de fer un pla de seguiment en què es prevegin les mesures que, des de la tutoria i des del centre, s'han de mantenir o posar en pràctica. En aquest sentit, s'han de preveure les reunions de seguiment amb els alumnes implicats per assegurar-se que la situació s'ha normalitzat.
- Tancament negatiu: l'assetjament no s'ha aturat. En aquest cas, cal desistir de la via reparadora i iniciar un procediment per la via disciplinària segons el Decret 121/10. En aquest cas, s'ha de valorar la notificació a través del Registre Unificat de Maltractament Infantil (RUMI) i, si hi ha un presumpte delicte, a la Fiscalia de Menors o les forces i cossos de seguretat, preferentment al policia tutor.

b) Avaluar la necessitat que alguna de les persones implicades rebi tractament específic. En aquest cas, pot ser convenient que el departament d'orientació, en contacte amb les famílies, faci una derivació a recursos externs al centre: Unitat Comarcal de Salut Mental de la Infància i Adolescència (UCSMIA), Serveis Socials, Protecció de Menors, etc.

4.6. Tancament definitiu per part de la direcció

Una vegada fet el tancament, el referent ha d'elaborar un informe amb el suport de l'equip de gestió del cas. Aquest informe ha de descriure les actuacions fetes i els resultats obtinguts. El director o directora ha de trametre aquest informe de tancament a l'inspector o inspectora del centre.

5. MATISOS I CONSIDERACIONS ADDICIONALS EN LA FASE D'INTERVENCIÓ

L'aplicació correcta del Protocol ens permet fer una diagnosi seriosa de la possible situació d'assetjament plantejada i evitar la presa de decisions des de posicionaments unilaterals, que solien generar una incertesa significativa a l'hora de prendre decisions, sobretot quan les versions de què disposàvem per conformar la història única i completa de cada cas mostraven diverses discrepàncies entre els implicats –famílies, alumnes i escola, principalment–.

5.1. Quant als criteris de diagnosi

Les eines que ens permetran fer el millor tractament de cada situació i decidir si ens trobam davant un cas d'assetjament o no són els resultats de la prova sociomètrica –uns resultats que ens permeten obtenir una radiografia de manera instantània dels tipus de relacions que es donen dins un grup aula determinat i en un moment temporal determinat–, la informació facilitada en les entrevistes fetes pel referent i la consideració validada dels tres ítems de referència, que es tenen en compte dins el camp de la literatura especialitzada en la detecció de l'assetjament –els quals s'han de complir alhora sense possibilitat d'excloure'n cap– i que dins el document apareixen esmentats com a "Criteris per qualificar un cas com a assetjament escolar" (punt 4.3. d'aquest capítol). L'anàlisi rigorosa de tota la informació recollida ens permetrà valorar amb encert la situació que es presenta. No obstant això, cal evidenciar que els indicadors determinants que possibiliten dilucidar si ens trobam davant un cas d'assetjament són la personalització, la confirmació de la repetició de les conductes agressives o que causen patiment en la víctima i la seva periodicitat.

A l'hora d'activar el Protocol cal treballar des del supòsit que existeix l'assetjament. Per tant, la hipòtesi de partida és:

- Aquest alumne o aquesta alumna està sofrint el maltractament dels seus companys o companyes.

La situació més difícil, per seguir endavant amb aquesta hipòtesi, és quan es tracta d'una víctima reactiva.

En aquests casos, tendim a percebre-la com a agressor o agressora i a resistir-nos a legitimar-la en el rol de víctima.

És el moment de recordar que, fins i tot en els casos en què tots els adults neguen l'existència d'aquest assetjament, les companyes i els companys que observen ens desvelen una veritat que sí que el confirma, mentre segueix ocult a la nostra mirada.

5.2. Quant a la notificació

La família sol dirigir-se per informar del suposat assetjament al tutor o la tutora del seu fill o filla i també amb freqüència s'adreça a la direcció del centre. Independentment de qui sigui la persona que rep la informació, caldrà tenir present la importància d'escoltar amb empatia donant respostes neutres que no aproven ni desaproven el que ens comuniquen, sinó que aquestes respostes

han d'evidenciar comprensió tot legitimant la preocupació de qui informa. Tant les respostes improvisades com les opinions personals i els consells (encara que tinguin una intenció positiva) solen incrementar el risc d'escalada en aquest tipus de situacions.

Si bé totes les persones que intervenen en qualsevol de les fases tenen un paper rellevant, consideram que la persona que rep la informació sobre l'existència d'un possible cas d'assetjament i la persona que farà de referent i farà les entrevistes oportunes són peces clau que mereixen una atenció especial.

El que ha de ser un denominador comú a l'hora d'exercir cada una de les funcions que ens pertoquen –pel que fa a la comunicació, la recollida de dades i la confirmació o no de les hipòtesis incials– és l'objectivitat, la sensibilitat i la no-contaminació de la informació disponible a partir de la qual caldrà decidir si ens trobam o no davant una situació d'assetjament i actuar en conseqüència.

Tots els professors han de conèixer el protocol del centre i, així, han de poder assumir el paper que els correspongui. Sigui qui sigui la persona docent que rep la informació que a continuació comunicarà al director o a la directora ha de tenir clar com interactuar amb la persona que l'hi comunica. Sabem que indagar sobre el que ens diuen més enllà del que ens expliquin de forma espontània pot complicar el tractament correcte del conflicte i no és una funció que correspongui a la persona docent que rep la informació, de la mateixa manera que tampoc no li correspon interrogar els suposats agressors, ni la suposada víctima i molt menys en grup, ja que amb aquestes accions desprotegim la víctima, i aquesta queda molt més vulnerable. A més a més, d'aquesta manera, s'obstaculitzaria la via pacífica en la gestió del conflicte.

5.3. Quant a la persona que fa de referent

De fet, la figura del referent és qui té un grau més alt d'incidència i responsabilitat a l'hora d'efectuar les primeres actuacions. Queda clar quina és la seva funció, però hi ha altres factors inherents a la seva persona i manera de *fer* que tenen a veure amb la manera com desenvolupa la seva tasca més que amb la tasca en si, i que cal que considerem especialment a l'hora de decidir qui desenvoluparà aquest rol.

Parlam de qüestions complexes i delicades que requereixen un alt grau de sensibilitat i de responsabilitat. Per tant, aquest no és un paper que pugui assumir ni la persona docent que per circumstàncies momentànies tingui més disponibilitat horària, ni qui l'equip directiu del centre decideixi més o menys a l'atzar –per posar només alguns exemples–. Cal que la persona referent del cas sigui algú conscient de les implicacions que suposa tractar personalment amb pares, mares i alumnes que pateixen, que, possiblement i en un grau més baix, se senten víctimes de situacions que no poden manejar, atès que cada una d'aquestes persones té una opinió del que passa i, probablement, de quina és la millor manera de solucionar-ho –sabent que aquesta millor manera no sempre coincideix amb la de l'enfocament educatiu i no eminentment sancionador–. Per tant, l'ús de les eines que ofereix el document i que serviran de guia i orientació s'ha d'enfocar des de la consciència d'aquesta realitat i amb la ferma convicció que serem capaços de generar la confiança suficient amb el centre per aconseguir que la resta de persones implicades col·laborin amb nosaltres

amb l'objectiu d'arribar a la millor solució pacífica del conflicte. Això implica que ningú ha d'assumir les funcions que no li són pròpies ni interferir en les actuacions que es duen a terme des de l'escola. I, aconseguir que aquest missatge cali en la comprensió de cada una de les persones implicades en el conflicte és una de les tasques que ha d'acompanyar la recollida objectiva d'informació.

5.4. Quant al pla de seguiment amb els alumnes i les famílies

Pel que fa al pla de seguiment, cal fer la puntualització següent: potser és un dels aspectes del protocol al qual, en segons quines situacions, es pot donar menys importància perquè, precisament en aquest punt, la situació en qüestió està encaminada positivament i es considera que el cas pot donar-se per tancat, però no és així. Entenem com a pla de seguiment aquella part documentada que inclou totes les mesures adoptades per assegurar la seguretat física i emocional dins el centre de tots els menors implicats, mesures que s'han d'anar revisant i actualitzant periòdicament i en funció dels resultats de la seva adopció. En el pla de seguiment s'han de preveure mesures tant per a les suposades víctimes com per als suposats agressors i també s'ha de tenir una cura especial de les famílies afectades. L'experiència ens mostra clarament que, sovint, els centres fan molta feina i la fan molt bé a l'hora de solucionar els casos que es donen. No obstant això, de vegades ens oblidam d'informar del que fem a les persones interessades i tot el que es desconeix és com si no existís.

Normalment, les famílies afectades per situacions d'assetjament que pateixen els seus fills i filles senten inseguretat, frustració, tenen pors i necessiten l'acompanyament per part dels professionals de l'escola per tal de fer minvar el grau d'angoixa i d'incertesa i sentir-se segures sobre què cal fer a continuació. En el pla de seguiment i en relació amb les famílies, és adient aconsellar-los sobre l'actitud que han de tenir a casa en relació amb l'assetjament sofert. També ho és demanar a la família que, davant qualsevol sospita de reaparició de l'assetjament, no es dubti a anar al centre per parlar-ne i deixar clar que sempre estarem disponibles per atendre'ls. D'aquesta manera, junts, evitarem que torni a passar. Així, la família percep que no es dóna per tancat l'assumpte, sinó que es durà a terme una vigilància.

6. CONCLUSIONS

És desitjable aconseguir que no es donin casos de violència en cap de les seves formes dins el context escolar. És una utopia; ho sabem. I també sabem que no és un objectiu realista perquè les relacions humanes mai estan exemptes de conflictes. No obstant això, aquest propòsit sí que ens pot servir, si no el perdem de vista, per posar l'atenció en l'adquisició d'habilitats i estratègies que ens permetin a tots gestionar-los de la millor manera possible; amb assertivitat, amb coneixement de causa i amb la ferma creença que la resolució pacífica del conflicte quasi sempre és possible si ens hi implicam de manera activa i no ens fem els desentesos de la veu de l'experiència que ens mostra quines són les vies de solució –alhora preventives– que donen bons resultats: les programacions que permeten espais per treballar els múltiples aspectes relacionats amb la intel·ligència emocional, l'autoconeixement, la cohesió de grup, les microhabilitats que permeten l'adquisició d'habilitats socials efectives, les pràctiques restauratives, els programes d'alumnes mediadors i moltes més possibilitats que tenim al nostre abast i que conjuntament formen part

d'un procés que cal que sigui dissenyat amb l'assoliment d'objectius a curt, mitjà i llarg termini, des d'una perspectiva local i contextualitzada a partir de l'entorn concret del qual formam part i amb expectatives realistes.

Les demandes socials vers les persones docents cada vegada semblen més exigents i constrenyedores i des d'aquesta manera de sentir és molt difícil avançar amb motivació i una forta implicació en la creació d'un model educatiu més bo, capaç de respondre de la manera més ecològica possible davant el conflicte, encara que de tot plegat en podem fer una lectura una mica diferent, si volem. Tots coneixem l'existència de les eines que hem mencionat anteriorment. No caiguem, però, en la idea d'entendre que per obtenir els millors resultats és necessari ser experts o especialistes en cada una. El que cal és ser conseqüents amb nosaltres mateixos partint de la realitat pròpia, decidir d'entre totes les possibilitats existents quines són aquelles que millor ressonen amb cadascú i anar-les implementant en el dia a dia de l'aula, amb consciència plena del que fem i per què ho fem i amb la convicció que qualsevol forma de violència en les relacions és una opció, però no una opció inevitable sinó una opció malentesa que no estam disposats a sustentar ni alimentar. La gestió pacífica dels conflictes és el que escollim com a model i per ser congruents amb aquesta elecció sabem que la prevenció és la clau.

El Protocol en si mateix és una eina que indica, proposa i articula una manera *de fer*, però en tot cas sempre són les persones que hi intervenen les qui, amb una visió clara del que correspon fer en l'àmbit individual i de quina manera cal *fer-ho*, donaran forma al seu desplegament i permetran l'obtenció de resultats en un sentit o altre, des de la consciència que es tracta d'un treball en equip i que, per tant, la bona coordinació entre els seus membres serà el que podrà determinar en gran mesura els resultats de la seva aplicació.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Decret 10/2008, de 25 de gener, pel qual es crea l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears. [Recuperat a http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI132052&id=132052]

Decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i deures de l'alumnat i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears (BOIB núm.187, de 23 de desembre). [Recuperat a http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI132055&id=132055]

Equip Tècnic de Gestió de la Convivència Escolar, de la DGOIPE (2015). *Guía para el profesorado: manual de actuación ante un posible caso de acoso escolar*. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Gobierno de Canarias. [Recuperat a http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/acosoescolar/]

Inspecció Educativa (2007). *Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales*. Consejería de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. [Recuperat a http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/contenidos/informacion/dia6_erasoak_agresiones/es_erasoak/adjuntos/tratu_txarrak_c.pdf]

Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar (2016). *Protocol de prevenció, detecció i intervenció en assetjament escolar als centres docents de les Illes Balears*. Conselleria d'Educació i Universitat. Govern Balear. [Recuperat a http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI206346&id=206346]

Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen, Norway: Author.

Ortega, R. (coord.) (2010) *Agresividad injustificada. Bullying y violencia escolar.* Alianza Editorial. Madrid.

Govern de Cantàbria. *Protocolo de actuación para los centros educativos en caso de acoso entre compañeros*. Consejería de Educación. [Recuperat a http://www.educantabria.es/docs/planes/convivencia/protocolo_actuacion_escolar.pdf]

Govern de Navarra (2007). *Protocolo de actuación ante una solicitud de intervención en casos de acoso e intimidación.* [Recuperat a https://www.dropbox.com/home/Convivexit%20nou/BULLYING/Protocols?preview=PROTOCOLOBULLYING+Navarra.pdf]

Com prevenir l'assetjament entre iguals i intervenir-hi. Breu revisió dels programes basats en l'evidència

Carmen Orte

Marga Vives

Lydia Sánchez

Miren Fernández

RESUM

El present capítol planteja la prevenció i la intervenció en situacions d'assetjament escolar a partir dels programes basats en evidència (EBP, en anglès). Es descriuen primerament les principals característiques de l'assetjament escolar i els principals criteris per a determinar quan un programa està basat en l'evidència. S'analitzen deu programes sobre l'assetjament escolar basats en evidències que permeten disposar dels elements claus per a la prevenció i la intervenció en situacions de (ciber)assetjament escolar.

RESUMEN

El presente capítulo plantea la prevención y la intervención en situaciones de acoso escolar a partir de los programas basados en la evidencia (EBP, en inglés). Se describen primeramente las principales características del acoso escolar y los principales criterios para poder determinar cuándo un programa se basa en la evidencia. Se analizan diez programas sobre acoso escolar basados en evidencias que permiten disponer de elementos clave para la prevención y la intervención en situaciones de (ciber)acoso escolar.

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Conceptualització de l'assetjament entre iguals

Múltiples són les definicions que s'han anat fent en els darrers anys sobre *bullying* o assetjament entre iguals, però és referència obligada la creada per Olweus l'any 1993, en què descrivia aquesta situació com «It is a negative action when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort upon another basically what is implied in the definition of aggressive behaviour in the social sciences. Negative actions can be carried out by physical contact, by words, or in other ways, such as making faces or unpleasant gestures, spreading rumours, and intentional exclusion from a group» (Olweus, 1993, p. 496). A més, l'autor assenyala que per a poder ser categoritzat com a assetjament entre iguals s'ha de produir un desequilibri de poder, on la relació asimètrica deixa la víctima en situació de vulnerabilitat. Afegirà que s'ha de distingir entre una broma típica i una agressió, categoritzada aquesta darrera per la intenció de degradar i humiliar l'altra persona, i que es repeteix i perpetua a pesar d'identificar signes de malestar, ansietat i/o oposició de la víctima.

Així doncs, segons Olweus (1993) l'assetjament entre iguals s'estructura en base a tres criteris: (a) és un comportament agressiu intencional; (b) es fa de manera repetitiva i recurrent; i (c) s'establirà una relació de desequilibri de poder. Per tant, es considera que un menor està sent assetjat quan hi ha baixa acceptació social, rebuig pel grup entre iguals, baixa autoestima, problemes d'adaptació i simptomatologia depressiva (Mateu-Martínez *et al.*, 2013). En aquesta mateixa línia, Mendoza i Pedroza (2015) diferenciaren entre l'assetjament entre iguals proactiu, dirigit a aconseguir beneficis socials, i l'instrumental, en què la finalitat és adquirir beneficis materials.

Per una altra banda, la recent era de la tecnologia en la qual ens trobam produeix la necessitat de referenciar i de definir també el ciberassetjament. Aquesta emergent forma de maltractament entre

iguals fou definida per Smith *et al.* l'any 2008 com «un acte agressiu, intencional, duit a terme per un individu o un grup d'individus, a través dels mitjans de comunicació, que perdura i es repeteix en el temps i contra el qual la víctima no pot defensar-se fàcilment» (Smith *et al.*, 2008, p. 376).

Seguint amb aquest terme, tal com assenyalen Del Rey, Casas i Ortega (2012), cal diferenciar aquest concepte, associat a una agressió intencional i repetitiva, vinculada amb un grup o una víctima de les quals no és fàcil defensar-se, i el *grooming* o *child-groomig*, vinculat a accions per a establir relacions amb un menor amb intencions de caràcter sexual.

Les possibilitats que ofereixen les TIC permeten que dins el ciberassetjament entre iguals es desenvolupin classificacions o terminologies en funció de la modalitat d'abús perpetuada. Willard (2007) les classificà entre:

- *Harassment*: fustigació expandida mitjançant missatges.
- *Flaming*: discussió duita a terme mitjançant les TIC.
- *Denigration*: burles o rumors estesos a través de les xarxes socials.
- Ciberamenaces: amenaces fetes a través de les TIC.
- Exclusió social: expulsió d'algú d'una xarxa social.
- *Impersonation*: suplantació de la identitat per a enviar missatges a altres persones.
- *Cyberstaling*: assetjament repetitiu i agressions mitjançant les TIC.
- *Trickery*: difondre secrets a través de les TIC.

Altres autors com Smith *et al.* (2008) classifiquen el tipus de ciberassetjament entre iguals segons el mitjà que s'empra per a transmetre l'abús: missatges, correus electrònics, imatges, telefonades, vídeos, xats o converses o xarxes socials.

La definició de l'assetjament i del ciberassetjament entre iguals a partir de dos eixos principals: la repetició de les agressions cap a una mateixa víctima i el desequilibri de poder.

Pel que fa a la repetició, Olweus (1993) emfatitza la intenció de provocar mal emocional a través de la perpetuació de les agressions, convertint-se la repetició en una intenció d'intimidació, i, per tant, maltractament entre iguals.

Resultarà rellevant, com exposaran Dooley, Pyzalski i Cross (2009), incidir que en el ciberassetjament entre iguals la repetició pot adquirir variacions rellevants. Per exemple, poden produir-se en enviar deliberadament diversos missatges ofenent o atacant la víctima, però també es pot identificar un únic missatge, que quan es traslladi a una xarxa social, sigui llegit per múltiples lectors i, fins i tot, difós. Per la qual cosa la repetició, referida al ciberassetjament, no implica únicament la rèplica dels atacs, sinó que també podria adquirir altres formes com la difusió d'un missatge, un vídeo, una imatge degradant o humiliant que aconsegueixen arribar a un elevat nombre d'iguals o de destinataris, i ser així considerat ciberassetjament. Una única imatge o difusió d'informació pot provocar un mal emocional rellevant, significatiu i permanent.

Pérez *et al.* (2013) afegiran, com a aspecte descriptiu del concepte, que la víctima no sols es troba en una situació d'agressió contínua, sinó que, a més, amb freqüència la víctima identifica dificultats a l'hora d'escapar o de sortir del bucle d'agressions.

Sobre el desequilibri de poder, s'ha d'atendre aquest aspecte pel fet de tractar-se d'un tipus de maltractament entre iguals, i, per tant, valorar en què consistiria específicament la relació de desigualtat de poder. En concret, l'anàlisi de poder s'ha de fer en tres esferes concretes: l'emocional, la social i la física. Pot realment un nin més petit exercir maltractament damunt un nin més gran? Les evidències dels casos coneguts ens exposaran que efectivament ocorr. Però, aleshores, si descartam les agressions físiques, en què consisteix el mecanisme de poder? Amb referència als joves, s'observen abusos de poder en els quals s'empren, amb freqüència, els abusos emocionals o la pressió social com a principal mecanisme per a infringir mal, malestar o pesar, per la qual cosa l'anàlisi de cada un dels mecanismes de poder resultarà essencial per a determinar l'assetjament entre iguals. També s'identifiquen variables associades als agredits, com la soledat (nins o nines que manquen de grups d'amics o que són nous a l'escola) o situacions de vulnerabilitat (tendeixen a presentar inseguretats o baixa autoestima).

Resultarà més complicada la identificació de les relacions d'abusos de poder quan es tracta de ciberassetjament entre iguals. Com s'ha exposat anteriorment, es tracta d'una modalitat d'abús fàcil d'executar, perquè només és necessari saber emprar les TIC i, a més, com que proliferen nombroses modalitats d'exercir el control, especialment, resulta quasi impossible per a la víctima escapar de la intimidació o de l'abús; és a dir que, en perpetuar-se les agressions a un mitjà tan ràpid com són les xarxes socials o les tecnologies, la víctima queda immediatament desproveïda d'eines per a evitar l'agressió i, per tant, desenvolupa sentiments d'impotència i d'incontrolabilitat. L'anonimat es convertirà en l'aspecte més perillós en aquesta tipologia d'abusos, així com també en un factor de manteniment. Del Rey, Casas i Ortega (2012) consideraran aquest aspecte com un dels majors riscos associats a la població juvenil, atès que posiciona la persona agredida en una possible situació d'indefensió apresa.

1.2. Prevalences

Les prevalences són diverses segons el país, la metodologia i les característiques abordades pel seu estudi (Vannini *et al.*, 2011). Els resultats assenyalen que l'assetjament entre iguals s'incrementa en gran mesura en els darrers anys, considerant-se una alarmant amenaça pel benestar a la infància i a l'adolescència (Garaigordobil, 2011). El suïcidi és la conseqüència més severa de les agressions i la que apareix amb més freqüència cada vegada (les víctimes tendran fins a cinc vegades més probabilitat de realitzar una temptativa de suïcidi que la població que no és víctima d'assetjament), en produir-se sentiments com els descrits d'incontrolabilitat (Jacobs *et al.*, 2014). La incontrolabilitat d'aquestes agressions provoca sentiments d'inseguretat, frustració i por per no saber com ha de ser abordada o enfrontada i es renuncia a seguir lluitant. Aquest fet no resta gravetat a la resta de conseqüències psicològiques, produïdes després de les agressions, les quals no són tan visibles i, per tant, sobre les quals no és tan fàcil la comprovació (Garaigordobil, 2011). Jacobs *et al.* (2014) exposen que entre les principals conseqüències es pot identificar la simptomatologia ansiosa-depressiva, el consum de substàncies, les conductes desafiants negativistes, la disminució del rendiment escolar

o l'absentisme escolar. A aquestes, Vannini *et al.* (2011) afegiran que ser testimoni de l'assetjament entre iguals representa una amenaça, en ni involucrar-s'hi ni ser capaç d'aturar l'assetjament, la seva autoestima també es pot veure repercutida.

Vannini *et al.* (2011) parlen de prevalences internacionals d'assetjament escolar, que oscil·len entre el 4% i el 32%. Els percentatges d'assetjament entre iguals s'incrementen si es fa referència a joves que es troben en centres de menors, arribant, en alguns casos, a percentatges de fins a 69% d'agressors (Viljoen, O'Neill i Sidhu, 2005).

Respecte del ciberassetjament entre iguals, Garaigordobil (2011), en la seva revisió, estableix diferències segons el continent: un 30% a Europa, un 55% a Àsia i a Amèrica del Nord, un 22% a Amèrica del Sud i un 25% al Canadà i Oceania. En concret, l'autora sintetitza les prevalences de ciberassetjament entre iguals, classificant a través d'intervals els tipus de victimització: greu entre el 2% i el 7%; entre un 20% i un 50% declaren haver estat víctimes i fins a un 40% a un 50% reconeixen haver estat implicats en el procés (tot i que en aquest darrer cas s'identifiquen diferents tipologies, com també en els observadors). El que sí que pareix obvi és que un major ús de les TIC correlacionarà amb un major desenvolupament de conductes agressives cap als iguals (Smith *et al.*, 2008).

Respecte de la durada de les agressions, s'estima que al voltant de tres quartes parts dels casos registrats tingueren una durada curta (aproximadament un mes), mentre que la darrera quarta part va durar més temps (mesos, fins i tot anys) (Smith *et al.*, 2008).

1.3. Principals elements diferenciadors entre assetjament i ciberassetjament entre iguals

Tot i les facilitats vinculades amb el ciberassetjament entre iguals i l'elevat ús fet en els darrers anys de les TIC, encara, avui en dia, es registra un major desenvolupament de l'assetjament enfront del ciberassetjament entre iguals. Smith *et al.* (2008) apunten a una dada important: entre el 5-10% d'alumnes que han patit assetjament, acabaran també patint ciberassetjament.[1] De fet, segons argumenten Del Rey, Casas i Ortega (2012), avui en dia cada vegada és més freqüent combinar la realitat amb aspectes de les xarxes socials o vinculats amb les tecnologies, arribant-se a conèixer com a «realitat augmentada». És a dir, que cada vegada s'identifica un major consum de tecnologies, entre les quals destaquen les xarxes socials, establint estimacions que afirmarien que nou de cada deu adolescents posseeixen un perfil social. Per la qual cosa, es converteix en una opció molt freqüent el fet de substituir algunes relacions físiques per altres de virtuals, podent, fins i tot, desenvolupar una addicció.

Ambdós conceptes comparteixen la intencionalitat en els seus actes, orientada a propiciar una relació de desigualtat en el poder cap als seus iguals. No obstant això, com assenyalen les autores García-Fernández, Romera-Félix i Ortega-Ruiz (2016), els conceptes són categoritzats per separat, convertint-se com a principal característica diferenciadora l'ús de les TIC, que possibilita l'anonimat dels agressors, la immediatesa de les agressions i/o la promoció dels actes violents. Serà l'anonimat,

[1] En aquest cas, s'ha de tenir en compte que es tracta d'un estudi del 2008 i que en els darrers anys la proliferació de l'ús de les TIC s'ha vist incrementada de forma exponencial, per la qual cosa és probable que s'hagi de subestimar la possibilitat que els percentatges siguin superiors a l'actualitat.

com s'ha exposat anteriorment, un dels pilars principals que reforcen i afavoreixen les agressions en el ciberassetjament entre iguals, validant-la com una forma d'abús perdurable en el temps, o bé de gran impacte emocional. No identificar l'agressor, però en concret la percepció d'aquesta seguretat provocarà que les agressions es puguin transformar en potencials amenaces perdurables i destructives. Forssell (2014) assenyalarà com els pseudònims o l'anonimat fomenten la desinhibició en els comportaments violents, associat, per un costat, a l'absència d'empatia en, entre d'altres, no visualitzar les respostes i les conseqüències sobre la víctima.

El ciberassetjament entre iguals també té un aspecte a tenir en compte: no es limita als espais físics concrets, com ara dins dels murs de l'escola, sinó que les agressions són desenvolupades també fora de l'àmbit escolar (Dooley, Pyzalski i Cross, 2009). Podria ocórrer el mateix en l'assetjament escolar, però com s'explicava a l'apartat anterior, el fàcil accés, l'ús i la dependència de les TIC simplifica i afavoreix el possible abús. Estudis com el de Smith *et al.* (2008) exposaran que les polítiques de restricció de mòbils als centres possibilitaran que no es produeixin tants de casos de ciberassetjament entre iguals a les aules, identificant-se majors taxes d'abusos fora de l'entorn escolar. Els autors incideixen que aquest fet no resta responsabilitat a les escoles, perquè es coneix que fins a un 57% dels casos l'agressor també és company a la mateixa escola que la víctima, i que en un 49% dels casos, també és company d'aula o té la mateixa edat; per la qual cosa, tot i que les agressions s'estableixin fora dels murs escolars, l'abús es desencadena entre alumnes d'un mateix centre.

Jacobs *et al.* (2014) adverteixen que, amb freqüència, una característica diferenciadora de les víctimes de ciberassetjament entre iguals és que tendeixen a demanar manco ajuda que les víctimes de l'assetjament presencial. Però, a més, apunten que la sol·licitud d'ajuda tendeix a ser a través de la xarxa, associat a l'elevat nombre d'hores que passen connectats i rebutjant sol·licitar-la en un primer moment a pares i professors.

Autors com Del Rey, Casas i Ortega (2012) exposaran que podrà ser categoritzat com a assetjament tradicional indirecte, en què les úniques tres diferències establertes serien:

1. L'agressió pot donar-se en qualsevol moment perquè la xarxa és un canal obert.
2. És important valorar el nombre d'espectadors i el nombre de visualitzacions de l'agressió.
3. Poden donar-se casos en els quals no s'arribi a conèixer la identitat de l'agressor.

Sents dubte, la majoria d'autors assenyalen que apareix un rellevant solapament entre les agressions de l'assetjament i el ciberassetjament entre iguals, de manera que els agressors que desenvolupen conductes d'assetjament acabaran també recorrent al ciberassetjament (Forssell, 2014). En concret, l'estudi de García-Fernández *et al.* (2016) manifesta que fins a un 28,9% de la mostra recollida manifestava haver exercit les dues formes de violència.

És summament rellevant recordar l'actual adquisició d'un doble rol, on els actuals agressors han estat o són també víctimes d'altres agressors (Viljoen, O'Neill i Sidhu, 2005). Concretament, a l'estudi de Smith *et al.* (2008) s'assenyala com entre un 30% i un 70% dels ciberagressors rebien anteriorment agressions tradicionals (assetjament) o, fins i tot, eren víctimes d'assetjament. Mendoza i Pedroza (2015) directament ho categoritzen com una modalitat d'assetjament, explicant quatre perfils:

1. L'agressor, qui exerceix l'agressió.
2. La víctima, qui rep l'agressió.
3. L'espectador, els iguals que perceben les agressions.
4. El doble rol, passant de víctima a agressor.

De manera que aquesta transformació és ja assumida com una constant dins les aules i implica un elevat risc que cada vegada aparegui un major nombre d'agressors. S'apunta a la revenja com a principal desencadenant de la conversió al rol d'agressor, però també es «justifica» la diversió o la possibilitat de poder ser acceptat dins el grup social com a aspectes explicatius de les agressions (García-Fernández, Romera-Félix i Ortega-Ruiz, 2016).

Associat a aquest aspecte, resultarà important identificar i tenir present l'edat o el període escolar en què es troba l'alumne, sent a l'etapa d'educació secundària on es desenvolupa un major accés i ús de les tecnologies i, per tant, on se'n possibilita un major ús violent (Garaigordobil, 2011; García-Fernández, Romera-Félix i Ortega-Ruiz, 2016). Garaigordobil (2011) exposarà que a Espanya s'identifica una relació curvilínia, veient-se incrementada la violència als cursos de 2n i de 3r d'educació secundària obligatòria (ESO), en incrementar, com s'ha exposat, l'accés a les TIC, i tornant a disminuir la prevalença a 4t d'ESO. Smith *et al.* (2008) registraren que els estudiants de major edat (més de 15 anys) eren més sovint els agressors a les xarxes en comparació als més joves (entre 10 i 14 anys). Seguint uns intervals similars, Jacobs *et al.* (2014) defensaren també que és a l'educació secundària (concretament els autors la situen entre els 12 i els 15 anys) quan es reagrupen, creant noves xarxes socials, però, sobretot, presentant una major predisposició per ser acceptats, per aprendre habilitats que els ajudin a l'establiment de les interaccions.

En canvi, quan s'aborda l'assetjament entre iguals, els intervals d'edat són més primerencs. Mateu-Martínez *et al.* (2013) informen de la importància de la intervenció a la infància, concretament apunten a les edats d'entre els 8 i els 12 anys. En canvi, també es poden trobar estudis més antics, com el de Smith *et al.* (2008), que apuntà a edats més tardanes, entre els 11 i els 16 anys.

S'apunta a una major tendència dels agressors tradicionals (assetjament entre iguals) a desenvolupar ciberassetjament, en permetre desenvolupar conductes que cara a cara no s'atrevirien a cometre. Per la qual cosa, l'assetjament podria considerar-se com un factor explicatiu del ciberassetjament, no obstant això, no es podria afirmar en cas invers.

1.4. El gènere com a factor diferenciador

Mentre alguns estudis apunten al fet que no es poden determinar diferències vinculades al gènere (Smith *et al.*, 2008), altres sí que especifiquen característiques diferenciadores en funció del gènere. En concret, s'apunta que les joves tendeixen a adquirir més rols de víctimes, mentre que els joves tendeixen a assumir més rols d'agressors (Garaigordobil, 2011; Kärnä *et al.*, 2011).

Les diferències radicarien especialment en la tipologia del maltractament, de manera que les joves exerceixen amb major freqüència agressions verbals o emocionals i els joves, les agressions físiques (Vannini *et al.*, 2011; Viljoen, O'Neill i Sidhu, 2005). Aquesta darrera hipòtesi

també és defensada per Dooley, Pyzalski i Cross (2009), on exposen que els abusos són més freqüents per part dels joves (homes); no obstant això, les joves són més propenses a emprar les TIC. El major ús de les TIC, així com el caràcter d'anonimat i encobert, permet bascular les freqüències quan es tracta de ciberassetjament entre iguals, arribant a valors equitatius. Serà en la difusió de secrets on Dooley, Pyzalski i Cross (2009) exposaran que les joves són més propenses a realitzar-ho.

En canvi, Kärnä *et al.* (2011) evidencien diferències significatives quan s'aborda el gènere, exposant que la freqüència de conductes d'assetjament (tradicional) són més freqüents en al·lots que en al·lotes. Quan, a més, els joves pertanyen a minories, també apareixen diferències per gènere, registrant-se una major freqüència entre els homes (Pérez *et al.*, 2013).

Finalment, les conseqüències sempre seran elevades, però en el cas de les joves, Viljoen, O'Neill i Sidhu (2005) manifesten una elevada simptomatologia ansiosa-afectiva, consum de drogues i tendències suïcides.

2. ELS PROGRAMES ANTIASSETJAMENT ENTRE IGUALS BASATS EN L'EVIDÈNCIA

Els programes seleccionats en aquest capítol tenen una característica comuna i essencial: són programes basats en l'evidència (EBP). Com manifesten Del Rey, Casas i Ortega (2012) serà necessari validar l'eficàcia del programa assegurant resultats positius. És necessari, ja que estam abordant una problemàtica alarmant que, com s'ha mencionat anteriorment, pot afavorir tendències suïcides o múltiples conseqüències psicoemocionals a curt i llarg termini a les persones que ho sofreixen. Implementar un programa per prevenir situacions d'assetjament escolar i/o intervenir-hi implica alhora un cost econòmic, fet que també pot ajudar a justificar per què l'elecció de programes basats en l'evidència és el procediment més adequat.

Els EBP són definits per Axford, Elliot i Little (2012, p. 205) com «un paquet de pràctiques organitzades i diferenciades (a vegades anomenat manual o protocol) que serveix de guia i que explica què s'ha d'administrar, a qui, quan, on i com». Per reconèixer quins són efectius i en una fase de disseminació, la Society for Prevention Research publicà l'any 2015 les «Normes de comprovació científica de l'eficàcia, l'efectivitat i el seguiment de la investigació en ciències de la prevenció» (Gottfredson *et al.*, 2015), que actualitzen i revisen les ja publicades el 2005 (Flay *et al.*, 2005). Resumint, els estàndards que proposa són:

Estàndard d'eficàcia. Per determinar que a *b* la intervenció *x* és eficaç per produir resultats per a una població en temps *t* a l'establiment de *s*. Per a fer-ho: a) La intervenció ha de ser descrita a un nivell que permeti replicar-ho; b) La declaració de l'eficàcia sols pot ser d'acord amb els resultats mesurats i enregistrats; c) La teoria causal ha de ser testada; d) El disseny ha de disposar de, al manco, una condició control que no rebi la intervenció; e) L'anàlisi estadística s'ha de basar en el disseny i ha d'aspirar a produir una estimació estadísticament esbiaixada dels efectes relatius a la intervenció i una declaració estadística legítima de confiança en els resultats; f) Els resultats

han de ser reportats per a cada resultat esperat que s'ha mesurat a l'estudi de l'eficàcia, independentment de si són positius, no significatius o negatius.

Estàndards d'eficiència. Els principals són: a) Els manuals i, en el seu cas, la formació i assistència tècnica han d'estar fàcilment disponibles; b) El grau en què els resultats són generalitzables ha de ser avaluat; c) La població objectiu i l'entorn, així com el mètode per a la selecció de la mostra d'ambdues poblacions i dels ajustaments, han de ser clarament explicats, amb la intenció de poder descriure com aquesta mostra representa les poblacions específiques i els ajustaments que defineixen l'objectiu ampli de difusió futura; d) L'anàlisi estadística dels efectes dels subgrups s'ha de dur a terme per a cada subgrup important, i ha de determinar quins són efectes de la intervenció generalitzables; e) La intervenció ha d'implementar-se en les mateixes condicions, així com cabria esperar dins una comunitat i el reclutament, l'acceptació, el compliment i l'adherència i/o la participació de la població objectiu i subgrups d'interès en les activitats d'intervenció bàsiques han de ser mesurats i reportats; i f) Els efectes d'una intervenció han de ser importants; els informes d'avaluació han de reportar l'evidència de la importància de la pràctica.

Finalment, el darrer bloc sobre la difusió marca com a estàndards: a) Sols podran ser considerats Intervencions Basades en Evidència (EBI, en anglès) aquells que han complert tots els criteris d'eficàcia i efectivitat; b) A més de la informació de cost i seguiment de cost, s'ha d'incloure una anàlisi del seguiment de costos i de projeccions que han de ser viables a la pràctica i posats a disposició dels potencials implementadors: c) Estar preparat per a l'ampliació, és a dir, tenir disponibles els materials que especifiquen les activitats que s'han de dur a terme i els mètodes òptims de l'entrega, al mateix temps, per a la capacitació per a la implementació dels components bàsics de la intervenció, així com estar disponible l'assistència tècnica i l'avaluació de la fidelitat; i d) Disposar d'eines de supervisió de fidelitat.

Centrant-nos en els EBP vers l'assetjament entre iguals, cal citar com a antecedent el treball de Farrintong i els seus col·laboradors el 2009. En aquest cas, comptabilitzaren un total de 622 programes que tenen com a objectiu aquest tema; no obstant això, sols 89 entraven a una primera revisió, dels quals 44 proporcionaven dades sobre l'efecte de l'abast de la intimidació o victimització. La metanàlisi feta demostrà que els EBP són eficaços per a disminuir la intimidació (20-23% de mitjana) i la victimització (17-20% de mitjana), sent els programes dirigits a cohort d'edat i els qui tenen present els companys els qui demostraren més efectes positius (Farrintong *et al.*, 2009).

3. PRINCIPALS ELEMENTS DELS PROGRAMES ANTIASSETJAMENT ENTRE IGUALS BASATS EN L'EVIDÈNCIA

3.1. Descripció dels programes

Un cop feta la revisió sistemàtica, s'han seleccionat deu EBP. La revisió recull articles de diferents països (Espanya, Mèxic, Anglaterra, Xile, Finlàndia i Alemanya) (vegeu quadre 1). Com s'ha anat exposant anteriorment, existeixen múltiples diferències entre l'assetjament escolar i el ciberassetjament escolar, resultant essencial dividir aquells programes destinats a una modalitat d'agressió o a una

altra. En aquesta revisió, s'han enregistrat set programes dirigits a combatre l'assetjament escolar i quatre al ciberassetjament escolar (ConRed, Online Pestkoppenstoppen, Vínculos i FearNot!). Cal especificar que el programa Vínculos de Pérez *et al.* (2013) s'enfocarà a abordar les dues modalitats (vegeu quadre 1).

D'igual manera, resultarà rellevant distingir entre aquells programes que es basen en una prevenció universal (programes dirigits a prevenir l'assetjament escolar), prevenció selectiva (dirigits a col·lectius associats a factors de risc) i prevenció indicada (dirigits a disminuir o eradicar conductes d'abusos o a dotar d'habilitats i tècniques les víctimes). En concret, en aquesta revisió, cinc dels programes tenen una finalitat universal, tres es dirigeixen a una població associada a factors de risc i cinc dirigiran les seves intervencions a reduir possibles agressions o assetjaments escolars. Podem destacar el programa KiVa, que intervé tant en població universal com selectiva, adquirint modalitats de prevenció. En el cas del programa Recoleta en Buena, els autors marquen les tres tipologies de prevenció com a objectius del programa.

3.2. Característiques de la implementació

Sens dubte, el lloc d'implementació dels programes ha de ser (o hauria de venir coordinat) a través dels centres educatius, tal com ocorr en tots els estudis identificats, a excepció dels programes Online Pestkoppenstoppen i FearNot![2], en què s'implementaria a través de la xarxa directament amb les víctimes. Pérez *et al.* (2013) defensaran que la implementació dels programes a l'escola ha de ser un aspecte inamovible perquè és el més freqüent, establint fins i tot una diferenciació entre violència escolar (aquella que ocorr dins el centre educatiu) i violència cap a l'escola (referida a les agressions que es produeixen cap als docents, directius i/o béns materials).

Tal com s'exposa a l'apartat anterior, existeixen diferents opinions sobre si la intervenció més primerenca és eficaç o no. Les diferents metodologies i els enfocaments desenvolupats han suscitat diferents opinions sobre a quins intervals d'edat han de ser aplicats els programes, creant una opció tan àmplia que comprèn dels 4 als 19 anys. Es reconeixen intervencions com el programa PRIMCE, el Programa de intervención cognitivo-conductual breve[3] i el KiVa, que aposten per una prevenció en edats molt primerenques, començant a implementar-los als 6, 7 i 8 anys respectivament. La controvèrsia radica en si intervenir en edats primerenques o si fer-ho més endavant, quan adquireix una major significació per a ells el fet de pertànyer a un grup. S'establirà una conclusió compartida: les intervencions en prevenció primerenca són favorables en situacions d'assetjament tradicional, mentre que és més recomanable fer-ho en edats més tardanes (educació secundària) quan es tracta de ciberassetjament, perquè es vincula amb un major ús de les TIC. Concretament, a la revisió feta, un 40% de programes eren aplicats sols a educació primària, mentre que només un 20% es duen a terme a secundària. El 40% restant dels programes intervé tant a primària com a secundària. Resulta rellevant que tres dels quatre programes dirigits a combatre el ciberassetjament (Vínculos, ConRed i Online Pestkoppenstoppen) s'implementen a secundària, en canvi FearNot! es dirigirà a escoles de primària. Probablement el motiu de la diferenciació es basa en l'intent de sensibilització mitjançant l'empatia, de valors antiassetjament i d'intolerància a l'agressió.

[2] No obstant això, s'emmarquen en el context escolar.
[3] Es tracta del programa de Mateu-Martínez et al. (2013).

QUADRE 1. EBP SOBRE L'ASSETJAMENT ESCOLAR I EL CIBERASSETJAMENT ESCOLAR

Nom del programa	Autors	Modalitat		Tipologia d'actuació			Destinataris	Àmbit d'aplicació
		Assetj.	Ciber.	PU	PS	PI		
Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. SAVE	Ortega i Del Rey (2001)	X			X		Alumnes principalment, pares, professors i altres responsables del centre educatiu	Escola
Programa de Prevención de Bullying de Olweus (OBPP en anglès)	Olweus i Limber (2010)	X		X			Alumnes	Escola
Programa *antibullying* KiVa	Kärnä *et al.* (2011)	X		X	X		Alumnes. Formació a professors per a prevenir i intervenir. Informar pares	Escola
FearNot!	Vannini *et al.* (2011)		X	X			Víctimes de ciberassetjament	Internet
Programa Recoleta en Buena	Varela (2011)	X		X	X	X	Alumnes, pares, centre escolar i comunitat	Escola
Conocer, construir y convivir en Internet y las redes sociales (ConRed)	Del Rey, Casas i Ortega (2012)		X			X	Alumnes principalment, pares i professors	Escola
Programa de Intervención cognitiva-conductual breve	Mateu-Martínez *et al.* (2013)	X		X			Alumnes	Escola
Programa Vínculos	Pérez *et al.* (2013)	X	X			X	Alumnes, pares, centre educatiu (Comitè *anti-bullying*, professors)	Escola
Online Pestkoppenstoppen (Stop Bullies Online/Stop Online Bullies)	Jacobs *et al.* (2014)		X			X	Víctimes de ciberassetjament	Internet
Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (PRIMCE)	Mendoza i Pedroza (2015)	X				X	Alumnes i professors	Escola

PU: prevenció universal; PS: prevenció selectiva; PI: prevenció indicada

Font: Elaboració pròpia a partir dels programes seleccionats.

Respecte al gènere, únicament dos programes fan diferenciacions: el programa Vínculos sols es dirigeix a al·lotes i el programa FearNot! crearà diferents escenaris i visualitzarà tipologies d'agressions variades en funció del gènere. En aquest cas, els autors de FearNot! estableixen diferenciacions perquè es demostra que les joves perpetuen agressions més indirectes i els joves més directes, tal com s'ha exposat anteriorment.

3.3. Models teòrics i tècniques emprades

S'identificaran diferents models teòrics en els quals es fonamenten les actuacions o els programes. Predominen models ecològics, des dels quals s'estableixen les principals actuacions a un centre de referència (escola), però s'intervé en diferents nivells perquè fan esment als pares, professors i estudiants i, per tant, intenten extrapolar els resultats també a altres esferes fora de les aules (Del Rey, Casas i Ortega, 2012). Per una altra banda, el programa KiVa (Kärnä *et al.*, 2011) té una pronunciada influència del model de l'aprenentatge social de Bandura. En aquest cas, té com a eix central que dirigeix les actuacions als espectadors, als companys de l'aula fomentat la intolerància cap a l'agressió, eradicant l'esforç social cap a l'agressor i dotant-los d'habilitats socials de suport a la víctima. Però, al mateix temps, juga un paper essencial el concepte d'empatia i de comprensió a la majoria de programes. Concretament, el programa FearNot! es basarà en la teoria de la ment, atribuint a l'adquisició de la capacitat empàtica gran part de l'eficàcia del programa.

De la mateixa manera, es recullen tres destinataris principals d'actuació: els alumnes, els pares i l'escola (vegeu quadre1). Podem destacar que el programa Recoleta en Buena també treballa en l'àmbit comunitari, on, segons l'autor, allò rellevant serà el desenvolupament de normes de convivència i l'enfortiment d'aliances de feina.

Finalment, cal fer menció de les eines o tècniques predominants en el desenvolupament dels programes antiassetjament o d'intervenció. Entre aquestes, en l'àmbit de centre escolar, cal destacar aquelles que es dirigeixen a donar activitats explícites als professors per a desenvolupar un aprenentatge cooperatiu, de valors i d'actituds positives a l'aula i normes socials i, per tant, una intolerància a la violència (Kärnä *et al.*, 2011; Mendoza i Pedroza, 2015; Pérez *et al.*, 2013). Com a estratègies desenvolupades cap a l'alumne, el suport cap a les víctimes, fomentant l'empatia i les conductes prosocials, també són elements comuns i essencials (Kärnä *et al.*, 2011; Mateu-Martínez *et al.*, 2013; Mendoza i Pedroza, 2015; Valera, 2011). Resulta interessant especificar que per tal que l'empatia sigui eficaç, s'han de distingir i abordar els dos components vinculats: el cognitiu (comprendre què és un abús i com ho experimenta la víctima) i l'afectiu (ser capaç de posar-se en el seu lloc i comprendre els seus sentiments) (Vannini *et al.*, 2011). De fet, KiVa, Vínculos, Recoleta en Buena i FearNot! basen part dels seus objectius en aquestes dues finalitats. En el programa Vínculos s'atorguen xapes a al·lotes que adquireixen un rol de representants (o vigilants) del bon tracte dins dels centres escolars, les quals també són potencialment reforçades pels seus professors. Com manifesten Vannini *et al.* (2011), el paper assumit pels companys és fonamental per a convertir-se en un factor de risc o de protecció (prevenint l'agressió).

QUADRE 2. LLOC, CICLE EDUCATIU I EDATS D'APLICACIÓ DELS EBP

Nom del programa	Autors	Lloc	Cicle educatiu		Intervals d'edat
			EP	ESO	
Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE)	Ortega i Del Rey (2001)	Sevilla (Espanya)	X	X	8-18 anys
Programa de Prevención de Bullying de Olweus (OBPP en anglès)	Olweus i Limber (2010)	Noruega	X		Graus 5, 6 i 7.
Programa *antibullying* KiVa	Kärnä *et al.* (2011)	Finlàndia	X	X	Graus 1–3 (7-9 anys) Graus 4–6 (10-12 anys) Graus 7–9 (13-15 anys)
FearNot!	Vannini *et al.* (2011)	Anglaterra i Alemanya	X		7-11 anys
Programa Recoleta en Buena	Varela (2011)	Xile	X	X	Entre grau 5 bàsic i 4 mitjà
Conocer, construir y convivir en Internet y las redes sociales (ConRed)	Del Rey, Casas i Ortega (2012)	Còrdova (Espanya)		X	11-19 anys
Programa de Intervención cognitiva-conductual breve	Mateu-Martínez *et al.* (2013)	Elx (Espanya)	X		8-12 anys
Programa Vínculos	Pérez *et al.* (2013)	Xile	X	X	9-18 anys
Online Pestkoppenstoppen (Stop Bullies Online/Stop Online Bullies)	Jacobs *et al.* (2014)	Països Baixos		X	12-15 anys
Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (PRIMCE)	Mendoza i Pedroza (2015)	Mèxic	X		6-13 anys

EP: educació primària; ESO: educació secundària obligatòria

Font: Elaboració pròpia a partir dels programes seleccionats.

En l'àmbit individual i aplicades directament als alumnes, s'han de destacar les següents eines essencials: aquelles destinades al control de l'activitat fisiològica (respiració, relaxació muscular progressiva) i d'autocontrol (Mateu-Martínez *et al.*, 2013; Mendoza i Pedroza, 2015), entrenament en habilitats socials i resolució de problemes (Mendoza i Pedroza, 2015; Pérez *et al.*, 2013; Valera, 2011) i la re-estructuració cognitiva (Mateu-Martínez *et al.*, 2013). En alguns casos, com el programa de Varela (2011), es proposen actuacions personalitzades per a cada víctima. Cal emfatitzar que també en alguns programes apareixen objectius complementaris, com la disminució a l'addició a les xarxes socials (Del Rey, Casas i Ortega, 2012), de patologies o d'absentisme escolar.

En el programa KiVa seran els alumnes sobre els quals s'intervindrà directament, però també s'instrueix els docents sobre pautes a seguir i s'informa els pares. Mendoza i Pedroza (2015), mitjançant el programa PRIMCE, defensaran que la formació específica dels docents possibilitarà adquirir una major eficàcia que els programes basats únicament a capacitar els alumnes. Per últim, dels estudis identificats, cinc també intervindran sobre els pares; la finalitat serà informar, dotar d'habilitats de protecció i disminuir el bot digital existent entre fills i pares per a possibilitar un major control parental de conductes de risc (Del Rey, Casas i Ortega, 2012).

3.4. Metodologia

Cal recordar en aquest moment alguns dels criteris que determinen que un programa està basat en evidències. En aquest sentit, la majoria inclouen una avaluació pre i posttest (ConRed, SAVE, KiVa, Programa de intervención cognitivaconductual breve, PRIMCE, Vínculos, FearNot! i Recoleta en Buena). Aquest darrer incorpora també un pre-post i un preexperimental ja que no va incloure grup control. La majoria disposen també d'un disseny quasi experimental (ConRed, Programa de intervención cognitiva-conductual breve, PRIMCE i FearNot!)

Certament, els resultats han de ser demostrables i replicables, per això la majoria de programes basats en evidència vers l'assetjament escolar treballen amb un nombre elevat per a configurar la mostra, a més, també del perfil d'aquests. Dels 10 programes seleccionats, el que notifica la mostra més elevada és el programa KiVa (Kärnä *et al.*, 2011), amb una mostra experimental de 4.201 alumnes i 3.965 alumnat control de 78 escoles. El projecte SAVE (Ortega i Del Rey, 2001) incorpora no sols una mostra d'alumnes propera als 5.000 (4.919), sinó que també avalua a través del professorat (303) de 25 escoles associades a contextos d'alt risc. FearNot! (*Vannini et al.*, 2011) treballà amb una mostra de 1.186 alumnes de 22 aules. Propers a una mostra de mil alumnes es troba també el programa Recoleta en Buena (Varela, 2011) amb 1.230 alumnes de dos cursos i ConRed (Del Rey, Casas i Ortega, 2012) amb 893 alumnes de 3 centres escolars. Finalment, el programa de Mateu-Martínez treballà amb una mostra de 94 alumnes (27 grup control i 67 grup experimental) i PRIMCE es decantà per una mostra més definida: 28 alumnes amb perfil de víctima i 28 amb perfil d'alumnat agressor.

Quadre 3. Mostres dels EBP

Nom del programa	Autors	Mostra
Conocer, construir y convivir en Internet y las redes sociales (ConRed)	Del Rey, Casas i Ortega (2012)	Alumnes: 893 Centres escolars: 3
Programa de Prevención de Bullying de Olweus (OBPP en anglès)	Olweus i Limber (2010)	Alumnes:[4] 2.400 Centres escolars: 11
Online Pestkoppenstoppen (Stop Bullies Online/Stop Online Bullies)	Jacobs *et al.* (2014)	Alumnes: d'entre 12-15 anys que comencen secundària
Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE)	Ortega i Del Rey (2001)	Alumnes: 4.919 Professors: 303 Escoles: 25 de barris marginals
KiVa Antibullying Program	Kärnä *et al.* (2011)	Alumnes: 8.166 (4.210 grup experimental) Escoles: 78
Programa de Intervención cognitiva-conductual breve	Mateu-Martínez *et al.* (2013)	Alumnes: 94 (67 grup experimental)
PRIMCE - Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar	Mendoza i Pedroza (2015)	Alumnes: 56 (28 víctimes i 28 agressors)
Programa Vínculos	Pérez *et al.* (2013)	Alumnes: 320
FearNot!	Vannini *et al.* (2011)	Alumnes: 1.186 Centres escolars: 22
Programa Recoleta en Buena	Varela (2011)	Alumnes: 1.230

3.5. Àmbit d'actuació

Dels deu programes seleccionats, tots treballen directament des de l'escola, lloc on els estudis des dels seus inicis marquen com el lloc on més possibilitats hi ha que aparegui la situació d'assetjament escolar. En aquest sentit, cal aclarir que és possible que aquesta prevalença vengui marcada no sols pel nombre d'hores i d'interaccions que un menor pot arribar a fer en el context institucional educatiu, sinó pel fet que són pocs els estudis que poden reportar situacions d'assetjament escolar en contexts educatius informals (com ara clubs d'esplai o entitats esportives); no obstant això, cal assenyalar que sí, que l'assetjament entre menors és també possible en aquests contextos, on possiblement sigui més difícil no sols la detecció sinó també la intervenció si no es compta, entre d'altres, amb eines professionals per a fer-ho.

Els dos que treballen de forma més genèrica centrats a Internet són els programes FearNot! (Vannini *et al.*, 2011) i Online Pestkoppenstoppen (Stop Bullies Online) (Jacobs *et al.*, 2014). Cal tenir present que ambdós se centren en el ciberassetjament. El primer dedicat a prevenció universal mentre que el segon, a prevenció indicada o intervenció.

Sols el programa Vínculos (Pérez *et al.*, 2013) treballa de forma conjunta l'assetjament i el ciberassetjament, fent prevenció indicada, mentre que els altres seleccionats, a excepció dels dos comentats anteriorment, només treballen l'assetjament escolar.

[4] L'article recull també altres aplicacions basades en l'adaptació cultural. Aquí sols es reflecteix la mostra de l'aplicació original.

Dels nou programes revisats, la majoria se centren a ser preventius a nivell primari (prevenció universal) o be prevenció terciària (intervenció un cop detectada la situació d'assetjament entre iguals). Així, el programa d'OBPP (Olweus i Limber, 2010) i el Programa de Intervención cognitiva-conductual breve (Mateu-Martínez *et al.*, 2013) treballen en prevenció universal; pel que fa al ciberassetjament és el programa FearNot! el que treballa en població universal (Vannini *et al.*, 2011). Únicament el programa SAVE Ortega i Del Rey (2001) es dedica a la població selectiva, mentre que ConRed (Del Rey, Casas i Ortega, 2012), Vínculos (Pérez *et al.*, 2013), Stop Bullies Online (Jacobs *et al.*, 2014) i PRIMCE (Mendoza i Pedroza, 2015) treballen en prevenció indicada (intervenció). KiVa (Kärnä *et al.*, 2011) i el programa Recoleta en Buena (Varela, 2011) obrin la possibilitat a treballar en prevenció universal, selectiva (KiVa) i indicada (Varela, 2011).

Quadre 4. Principals objectius dels EBP

Conocer, construir y convivir en Internet y las redes sociales (ConRed)	Del Rey, Casas i Ortega (2012)	1. Reduir la implicació del fenomen de ciberassetjament. 2. Disminuir l'ús excessiu del risc d'addició. 3. Ajustar la percepció sobre el control de la informació personal bolcada a les xarxes socials.
Online Pestkoppenstoppen (Stop Bullies Online/ Stop Online Bullies)	Jacobs *et al.* (2014)	1. Disminuir el nombre de víctimes de ciberassetjament. 2. Disminuir la simptomatologia depressiva i ansiosa. 3. Treballar els comportaments desafiants negatius. 4. Disminuir l'absentisme escolar.
Programa de Prevención de Bullying de Olweus (OBPP en anglès)	Olweus i Limber (2010)	1. Reduir les situacions d'assetjament escolar, 2. Prevenir l'aparició d'altres problemes d'assetjament i, en general, 3. Millorar les relacions entre iguals a l'escola
Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE)	Ortega i Del Rey (2001)	1. Comprendre les emocions. 2. Establir relacions interpersonals basades en la cooperació i el diàleg.
KiVa Antibullying Program	Kärnä *et al.* (2011)	1. Crear intolerància cap a l'agressió per part dels companys de l'escola. 2. Fomentar l'empatia i habilitats als companys per donar suport a la víctima.
Programa de Intervención cognitiva-conductual breve	Mateu-Martínez *et al.* (2013)	1. Millorar les relacions socials entre iguals. 2. Evitar el rebuig social. 3. Prevenir patologies associades al rebuig social.
Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (PRIMCE)	Mendoza i Pedroza (2015)	1. Disminuir el comportament disruptiu i els abusos.
Programa Vínculos	Pérez *et al.* (2013)	1. Intervenir sobre les conductes d'assetjament fomentat que es delatin els abusos a les víctimes. 2. Fomentar clima cooperatiu a partir de normes de convivència i conductes prosocials.
FearNot!	Vannini *et al.* (2011)	1. Adquirir empatia cap a la víctima, a través, del joc virtual.
Programa Recoleta en Buena	Varela (2011)	1. Promoure normes de convivència, habilitats socials i major supervisió de l'espai físic del centre escolar (nivell escolar). 2. Ensenyar i reforçar les normes del centre (nivell aula). 3. Treballar problemes de conducta complexos (nivell individual). 4. Fomentar normes de convivència i enfortiment d'aliances (nivell familiar i comunitat).

Font: elaboració pròpia a partir dels programes analitzats.

4. CONCLUSIONS I PROPOSTES

Al llarg del capítol descrit hem tengut present **la justificació de la implantació de programes basats en l'evidència** per a poder incorporar una prevenció o intervenció efectiva vers l'assetjament escolar. Cert és que hi ha determinats desavantatges que poden convertir-se en impediments, a priori, de la seva implementació, com ara el cost que pot suposar l'avaluació de cara a demostrar resultats o el fet de poder disposar de forma quasi immediata de recursos materials (guies, protocols...) i personals (equip de suport o formació dels formadors); no obstant això, els resultats dels 10 programes analitzats justifiquen que per a reduir la intimidació i la victimització els programes han de ser dissenyats i provats a partir dels elements claus dels programes i dels components d'avaluació (Farrintong, 2009).

Cert és que alguns dels programes analitzats s'han basat en població espanyola, però d'altres, com el d'Olweus i Limber (2010) o el ja famós KiVa (Kärnä *et al.*, 2011) necessitarien una correcta adaptació cultural per a poder implementar-se amb el mateix èxit que han obtingut. L'**adaptació cultural**, doncs, es converteix en un element clau. En aquest sentit, Kumpfer, Xie i O'Driscoll (2012) ja argumentaven la necessitat de poder generalitzar els programes a través d'una validació cultural, una acció totalment necessària per a la intervenció basada en l'evidència. Cert és, emperò, que el límit entre la fidelitat i l'adaptació no és una línia clarament delimitada que cal ser afrontada (Ferrer-Wrerder, Sundell, Shahram i Mansoory, 2012). El treball d'Orte i Amer (2014) fa en aquest sentit una revisió sistemàtica sobre els principals programes basats en l'evidència, principalment, d'origen americà adaptats al context europeu.

Un cop descrita la necessitat de l'adaptació cultural, cal centrar-nos en els elements principals que els programes basats en l'evidència han anat marcant com a eixos principals per a abordar (prevenir i intervenir) en situacions d'assetjament escolar.

Un dels temes que cal destacar és la necessitat de **mantenir la investigació vers l'assetjament escolar**; els temps canvien, la societat canvia i el perfil d'assetjament escolar que es va analitzar ara fa 20 anys als primers estudis sobre aquest fenomen en l'àmbit estatal possiblement res tenen a veure amb el perfil actual. Com a exemple, els canvis en el perfil de menors agressors (tal com es pot comprovar a capítols posteriors), especialment al ciberassetjament escolar o la necessitat d'incorporar les TIC no sols com un mitjà per a possibilitat situacions d'assetjament, sinó també com a possibilitadores de comunicar possibles situacions d'assetjament escolar (Jacobs *et al.*, 2014; Vannini *et al.*, 2011).

Difícilment es podrà intervenir en situacions d'assetjament escolar si no es disposa d'un **marc legislatiu coherent i estable**, que marqui unes línies clares a seguir vers la prevenció i intervenció en situacions d'assetjament escolar. En aquest sentit, a Balears, cal citar no sols els plans de convivència. Aquest document d'obligada creació als centres escolars a partir del Reial decret 112/2006 ja menciona a l'article 2 la necessitat no només de poder fomentar la convivència escolar o facilitar la prevenció de conductes contràries a la convivència escolar, sinó que, ja de forma explícita, es planteja com a tercera finalitat la resolució de situacions conflictives (com pot ser l'assetjament escolar). Complementari a aquest RD, el RD 121/2010 classifica a l'apartat d) de l'article 57 l'assetjament escolar com una conducta greument perjudicial per a la convivència.

Finalment, cal destacar el paper de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar com a assessor i suport als centres per a l'elaboració de plans i actuacions destinats a la convivència escolar, entre d'altres. Cal, també, destacar la creació en aquest darrer any per part d'aquesta institució del Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears (també descrit en capítols posteriors).

Fent un breu resum dels principals eixos que han anat apareixent als deu programes analitzats, és important destacar la **potencialitat dels iguals**, dels companys, dels amics. Tenim clar que els principals programes analitzats se centren en la pre i l'adolescència, un moment evolutiu en què els iguals tenen una importància cabdal i, sovint, es converteixen en referents. Per això un element clau és quin grau d'acceptació social té la víctima i l'agressor en la situació d'assetjament escolar. Ha quedat demostrat amb els principals objectius dels programes analitzats; a manera d'exemple, el programa KiVa (Kärnä *et al.*, 2011) treballa amb crear intolerància cap a l'agressió, fomentant empatia i habilitats als espectadors per a donar suport a la víctima; el programa SAVE (Ortega i Del Rey, 2001) treballa l'establiment de relacions interpersonals basades en la cooperació i el diàleg, o el programa FearNot! (Vannini *et al.*, 2011) se centra en l'empatia cap a la víctima a través, aquest cop, del joc virtual (cal recordar que se centra en situacions de ciberassetjament).

Està clar que **l'empatia** és un element clau i recurrent al llarg de tots els programes; i no sols amb els companys-iguals, sinó especialment important és el treball amb l'agressor, el qual s'hauria de centrar no només en la conscienciació de la gravetat de la situació sinó també en l'educació vers a un model de conducta prosocial. Les habilitats socials amb la víctima seran també claus.

El debat vers l'impacte real d'un programa de **prevenció universal** és possiblement un dels majors impediments per a poder dur-los a terme de manera més generalitzada, tot i que és possible poder anar treballant, passa a passa, vers aquests elements claus descrits, per exemple, a través de programes d'educació emocional, d'entrenament d'habilitat socials, d'estratègies didàctiques participatives i de gestió de conflictes en què són els mateixos alumnes els qui generen solucions. Al llarg del capítol s'ha analitzat la importància de la prevenció primerenca a primeres edats (assetjament escolar) o a partir de secundària (ciberassetjament), així com la necessitat de poder tenir en compte la variable de gènere i les eines específiques per alumnat, professorat i famílies. La formació contínua del professorat i la vinculació amb la **família** seran també elements claus. Cal recordar que programes com KiVa incorporen formació a pares i professorat per prevenir i intervenir; SAVE (Ortega i Del Rey, 2011) també incorpora pares i professors, igual que el programa Vínculos (Pérez *et al.*, 2013), el qual crea un «comitè *antibullying*». En aquest sentit, alguns eixos claus seran la participació de les famílies a les escoles, la comunicació bidireccional entre les dues institucions o la formació tenint present possibles signes d'advertència o factors de risc.

A l'hora **d'intervenir**, les línies iniciades en la prevenció cal mantenir-les, com ara la creació d'un vincle segur (a través d'habilitats socials i educació emocional), establir límits i expectatives clares o involucrar-se en la vida escolar del fill (família), dur a terme accions clares, honestes i directes amb un breu espai de temps (institució escolar).[5]

[5] A més de la recomanació de la lectura dels articles referents dels deu programes seleccionats, aconsellam també la lectura del capítol dedicat al Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears.

Finalment, destacam la necessitat de **disseminar** de forma correcta a partir dels estàndards marcats en els programes basats en l'evidència: moltes poden ser les iniciatives que, si bé en un primer moment no estan dissenyades amb els estàndards de programes basats en l'evidència, aquests poden, progressivament, anar complint-losper a ser-ho. També és important poder disseminar de forma correcta els programes basats en l'evidència, de cara a ser un far per aquells contextos educatius on sí que es vulgui intervenir (o fins i tot prevenir) una situació d'assetjament escolar i no es tengui cap referent clau.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Axford, N., Elliott, D. S. i Little, M. (2012). Blueprints para Europa: promoviendo programas basados en la evidencia en los servicios de atención a la infancia. *Psychosocial Intervention, 21* (2), 205-214.

Del Rey, R., Casas, J. A. i Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar, 39* (20), 129-138. DOI: 10.3916/C39-2012-03-03.

Dooley, J. J., Pyzalski, J. i Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying. A Theoretical and Conceptual Review. *Journal of Psychology, 217* (4), 182-188. DOI: 10.1027/0044-3409.217.4.182.

Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. i Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual, 18* (1), 73-89.

Farrington, D. P. i Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, *6*, 1-147. DOI: 10.4073/crs.2009.6.

Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S. i Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, *6*, 151-175. DOI: 10.1007/s11121-005-5553-y.

Ferrer-Wreder, L., Sundell, K. i Mansoory, S. (2012). Tinkering with Perfection: Theory Development in the Intervention Cultural Adaptation Field Child Youth. *Care Forum*, *41*, 149-171.

Forssell, R. (2014). Exploring cyberbullying and face-to-face bullying in working life e Prevalence, targets and expressions. *Computers in Human Behavior, 58*, 454-460. DOI: 10.1016/j.chb.2016.01.003.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11* (2), 233-254.

García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. i Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico, 14* (1), 49-61.

Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. H., Sandler, I. N. i Zafft, K.M (2015). Standards of Evidence for Efficacy, Effectiveness, and Scale-up Research in Prevention Science: Next Generation. *Prevention Science, 16* (7), 893-926. DOI 10.1007/s11121-015-0555-x.

Jacobs, N., Völlink, T., Dehue, F. i Lechner, L. (2014). Online Pestkoppenstoppen: systematic and theory-based development of a web-based tailored intervention for adolescent cyberbully victims to combat and prevent cyberbullying. *BMC Public Health, 1396* (14), 1-16. DOI: 10.1186/1471-2458-14-396.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. i Samivalli, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. *Child Development, 82* (1), 311-330. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x.

Kumpfer, K. L., Xie, J. i O'Driscoll, R. (2012). Effectiveness of a Culturally Adapted Strengthening Families Program 12-16 Years for High-Risk Irish Families. *Child Youth Care Forum*, 41, 173-195.

Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, Mª. I., Espada, J. P., Carballo, J. L. i Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia Psicológica, 31* (2), 187-195. DOI: 10.4067/S0718-48082013000200005.

Mendoza, B. i Pedroza, F. J. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica, 5* (2), 1947-1959. DOI: 10.1016/S2007-4719(15)30015-6.

Olweus, D. (1993). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12* (4), 495–510.

Olweus, D. i Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades. Dins S. R. Jimerson, S. M. Swearer i D. L. Espelage (ed.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (p. 377-402). Nova York: Routledge.

Orte, C. i Amer, J. (2014). Cultural adaptations of the Strengthening Families Program in Europe. An example of an evidence-based family education program [Las adaptaciones culturales del Strengthening Families Program en Europa. Un ejemplo de programa de educación familiar basado en evidencia]. *ESE – Estudios Sobre Educación, 26*, 175-195.

Ortega, R. i Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia escolar (SAVE). *Revista de educación, 324*, 253-270.

Pérez, J., Astudillo, J., Varela, J. i Lecannelier, F. (2013). Evaluación de la efectividad del *Programa Vínculos* para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 17* (1), 163-172. DOI: 10.1590/S1413-85572013000100017.

Reial decret 112/2006, de 29 de desembre, de qualitat de la convivència en els centres sostinguts amb fons públics de la comunitat autònoma de les Illes Balears. BOIB 30/12/06 núm. 189.

Reial decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i deures dels alumnes i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears. BOIB 23/12/2010 núm. 87.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. i Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376–385. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.

Vannini, N., Enz, S., Sapouna, M., Wolke, D., Watson, S., Woods, S., Dautenhahn, K., Hall, L., Paiva, A., Andre, E., Aylett, R. i Schneider, W. (2011). Fear Not!: A Computer-Based Anti-Bullying Programme Designed to Foster Peer Intervention. *European Journal of Psychology of Education, 26* (1), 21-44. DOI: 10.1007/s10212-010-0035-4.

Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *PSYKHE, 20* (2), 65-78. DOI: 10.4067/S0718-22282011000200006.

Viljoen, J. L., O'Neill, M. L. i Sidhu, A. (2005). Bullying Behaviors in Female and Male Adolescent Offenders: Prevalence, Types, and Association With Psychosocial Adjustment. *Aggressive Behaviour, 31* (6), 521-536. DOI: 10.1002/ab.20036.

Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: Research Press.

Experiències de prevenció de bullying en centres de les Illes Balears

Maria Antònia Bauçà

Candi Enciso

Francisca Marquès

Micaela Rosselló

Ricard Vila

"[…] es importante que los profesores no se consideren a sí mismos ni a sus alumnos víctimas de las circunstancias. Ayuda el creer que sus alumnos pueden transformar su conducta."

RESUM

Aquest capítol és una reflexió sobre la importància de la prevenció, entesa com a provenció, de l'assetjament escolar i l'explicació de les experiències de tres centres educatius de les Illes Balears en aquesta qüestió. S'apel·la a una visió positiva del conflicte i a la necessitat d'establir un vincle com a comunitat. També es presenten i s'expliquen una sèrie d'eines per poder dur a terme aquesta tasca.

RESUMEN

Este capítulo es una reflexión sobre la importancia de la prevención, entendida como provención, en los casos de acoso escolar y la explicación de las experiencias de tres centros de las Illes Balears en este aspecto. Se remarca la visión positiva del conflicto y la necesidad de crear un vínculo como comunidad. También se enumeran y se explican una serie de instrumentos para llevar a cabo este objetivo.

1. INTRODUCCIÓ

Aquest capítol tanca el monogràfic sobre assetjament escolar de l'Anuari de l'Educació 2016. El tanca perquè ens explica la feina feta en prevenció i intervenció en bullying per part de tres centres de les nostres illes. S'han elegit tres centres com a representants de bones pràctiques en aquest aspecte, però sabem que la gran majoria dels nostres centres duen a terme una tasca importantíssima per assolir una bona convivència.

Els criteris per elegir aquests centres han estat que tinguessin un programa clar a l'hora de prevenir i intervenir en casos d'assetjament escolar i que aquests programes tinguessin un caire educatiu, és a dir, que veiessin el conflicte com una manera de créixer personalment i com a comunitat.

El capítol consta de tres parts: una introducció, on es defineix breument què és l'assetjament escolar i es remarca la importància de la prevenció (com a *provenció*); la crònica de tres centres, on expliquen les seves experiències en prevenció en casos d'assetjament escolar; i una conclusió.

Assetjament escolar

El Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar, publicat per la comunitat autònoma de les Illes Balears, ens diu que en "les situacions d'assetjament habitualment s'hi troba un grup d'alumnes que, per acció o per omissió, molesta o permet que es molesti un company". Aquest fet ha de tenir una durada en el temps i hi ha d'haver una intencionalitat. És important remarcar que ja no només parlam d'una víctima i d'un agressor o agressors, sinó d'un grup que permet de manera conscient o inconscient que es molesti un company seu. Segons Nora Rodríguez (pàg. 14):

> […] se ha perdido de vista que en el bullying hay tres partes implicadas, y que querer comprenderlo sólo desde la existencia de las víctimas implica obtener sólo una visión parcial. La víctima es la parte más perjudicada del proceso, pero sólo una parte. Los otros dos "lugares", el de los testigos

> y el del acosador, son fundamentales para la comprensión del problema, ya que la dinámica del proceso de acoso puede cambiar en cualquier momento. El chico que ocupa el lugar de víctima, o de testigo bien puede ubicarse en la posición de acosador, mientras que el acosador pasaba a ocupar (aunque sea temporalmente) el lugar de víctima.

Per tant, l'assetjament se'ns presenta com un fet social: "el *bullying* es un proceso dinámico donde las tres partes (acosador, víctima y grupo) actúan en un mismo escenario donde hay otros testigos." (Rodríguez, pàg. 14).

Aquesta visió de l'assetjament es veu molt ben representada a través del cercle de la violència, de Dan Olweus: "Los acosadores y las víctimas ocupan de forma natural posiciones clave en la configuración del problema acosador/víctima dentro de la clase o de la escuela, pero el resto de estudiantes también juegan un papel importante y muestran diferentes actitudes y reacciones ante una situación aguda de acoso." (Olweus, pàg. 9).

En relació amb aquesta visió, podem parlar de l'enfocament anomenat *cap culpa* (*no blaming approach*), desenvolupat per George Robinson i Barbara Maines (Sulivan, Keith et al., pàg. 222):

> El enfoque de Ninguna Culpa es radical y pretende mejorar la situación general; representa una respuesta prosocial al acoso escolar. Una reacción común puede ser desear castigar al acosador o buscar su venganza, mientras que este enfoque huye de este ciclo de culpas y, de esta manera, reduce las reacciones, las actitudes defensivas y el rechazo. En lugar de centrarse en quién hizo qué a quién, y por qué, se centra en los sentimientos de la víctima y en lo que puede hacer el grupo social que la rodea (incluyendo al intimidador) para que las cosas vayan a mejor. Es un enfoque que influye a todo el mundo y que habilita socialmente.

Prevenció com a provenció

Des d'aquesta mirada, si volem prevenir o aturar l'assetjament escolar, hem de crear un vincle entre els membres del nostre grup i els hem de donar estratègies perquè ells mateixos puguin resoldre els conflictes. Per aconseguir-ho hem de tenir una visió positiva del conflicte (Cascón Soriano, pàg. 7):

> Consideramos el conflicto como una oportunidad para aprender. Si el conflicto es algo connatural a las relaciones humanas, aprender a intervenir en ellos será algo fundamental. Si, en lugar de evitar o luchar con los conflictos, los abordamos con los chicos y chicas, podemos convertirlos en una oportunidad para que aprendan a analizarlos y enfrentarlos. Resolver un conflicto por sí mismos, además de hacerles sentir más a gusto con el acuerdo, les dará más capacidades para resolver otros en el futuro.

Per tant, més que parlar de prevenció, parlarem de *provenció*, concepte introduït a Espanya per Cascón Soriano (pàg. 14):

> […] la provención a nivel educativo va a significar intervenir en el conflicto cuando está en sus primeros estadios, sin esperar a que llegue la fase de crisis. Se trata de favorecer y proveer de

una serie de habilidades y estrategias que nos permitan enfrentar mejor los conflictos. Se trata en definitiva de poner en marcha un proceso que cree las bases para enfrentar cualquier disputa o divergencia en el momento en que se produzca.

Necessitat d'un enfocament global

Aquesta definició de Cascón Soriano ens fa pensar en la necessitat d'un enfocament global a l'hora de gestionar els conflictes. Per què un enfocament global? L'ésser humà necessita relacionar-se amb els altres per poder sobreviure i construir la seva identitat. Aquestes relacions interpersonals duen inherents els conflictes. Per això, és una tasca importantíssima aprendre a gestionar els conflictes i d'aquesta manera poder assolir una bona convivència. Aquest pensament hauria de ser la base dels projectes de centre i s'hauria de veure reflectit en els plans de convivència i en els plans d'acció tutorial dels centres escolars. A més, perquè aquest aprenentatge sigui efectiu, no es pot reduir a l'àmbit escolar, sinó que s'ha d'expandir a tota la comunitat: "Queda claro que en el aula influyen, aunque no estén presentes, los padres, la dirección, el profesorado, los sucesos que acontecen en el barrio, en la ciudad o en el país…" (Rodríguez, pàg. 29).

Fer comunitat

Un centre obert a les famílies, a la comunitat (tenim l'exemple del CEIP Pintor Joan Miró i el CEIP Rafal Vell, entre d'altres) és un centre que estableix vincles entre tots els seus agents. Quan s'han pogut establir vincles entre el centre i l'alumnat, les famílies i la resta de persones que hi conviuen, les relacions hi són més afectives i és més fàcil fer un aprenentatge positiu del conflicte i evitar l'escalada cap a la crisi.

Amb referència al fet de fer comunitat, coneixem el projecte "El barri educa, eduquem el barri", que es va dur a terme al barri de Son Gotleu de 2011 a 2013. L'objectiu d'aquest projecte era millorar el barri, la seva qualitat de vida i reduir la conflictivitat. Per aconseguir-ho era necessari fer un treball en xarxa, en què participassin entitats i serveis del barri, educadors dels serveis socials, la parròquia de Corpus Christi i els centres docents. Un dels resultats va ser la creació d'una Comissió d'Educació en què participaren el centres d'educació infantil i primària Es Pont, Corpus Christi, Gabriel Vallseca, Joan Capó i Mater Misericordiae, i l'IES Josep Sureda i Blanes, i un tècnic socioeducatiu responsable del programa Escoles obertes (Comissió d'Educació de Son Gotleu, 2013).

Les pràctiques restauratives

En aquest projecte es varen emprar les pràctiques restauratives. Vicenç Rul·lan explica que les pràctiques restauratives són "un concepte que prové de la filosofia, de la idea de justícia restaurativa, com a alternativa o complementària a la idea de justícia retributiva o penal. La primera se centra a reparar el dany i restaurar les relacions; la segona, a aclarir qui és el culpable i imposar-li una sanció. Dins aquesta concepció, el delicte és vist com un mal fet a una persona concreta, un mal que ha de ser reparat, i en aquesta reparació, no tant càstig, 'l'ofensor' hi juga un paper fonamental. Es fonamenta en la idea de diàleg i en el sentiment de comunitat, en la necessitat d'un pacte o

acord que repari el mal fet. La justícia restaurativa és un model de resolució de conflictes que cerca entendre i millorar les relacions humanes, ajudant a enfortir les comunitats i a fer del conflicte una oportunitat real de millora de les relacions i de les necessitats de tothom". Per tant, no només hem d'entendre les pràctiques restauratives com unes tècniques per prevenir o resoldre els conflictes, sinó com una manera d'entendre la convivència. Signifiquen entendre la convivència des de la comunitat, és a dir, les pràctiques restauratives creen comunitat i ens donen les eines per establir el vincle entre els diferents agents que hi conviuen. Els instruments que ens ofereixen les pràctiques restauratives són diversos:

- escoltar (de manera assertiva)
- expressions afectives
- converses restauratives
- reunions improvisades
- cercles de diàleg
- reunions formals

Els cercles són l'eina més representativa de les pràctiques restauratives: "són reunions en què els participants es disposen formant un cercle per compartir experiències, necessitats i expectatives i, si s'escau, entre tots gestionen la resolució consensuada d'un conflicte" (Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar, pàg. 10). Els cercles ens poden servir per treballar les emocions, resoldre conflictes, arribar a acords…, és a dir, per vincular-nos amb els nostres companys i companyes i assolir una bona convivència.

Dins aquesta línia de resolució de conflictes, trobam els programes de mediació escolar que han estat aplicats des de final del segle XX a alguns centres de les Illes Balears, i que es varen impulsar de manera institucional a partir de l'any 2008. En aquest sentit, s'han anat formant en mediació una gran quantitat de centres que duen a terme mediacions entre iguals per resoldre conflictes. Volem destacar l'experiència de l'IES Joan Ramis i Ramis, el qual ofereix l'optativa Convivència i Mediació a 3r d'ESO. L'objectiu d'aquesta assignatura és formar alumnes mediadors i està basada en una base teòrica, activitats de jocs de rol (*role-playing*). Duen a la pràctica la resolució de conflictes a través de les mediacions entre iguals.

La tutoria entre iguals

Un dels programes emprats per reduir la incidència de bullying són els programes de tutoria entre iguals, com el programa TEI, que s'explicarà en la primera experiència d'aquest article. El TEI és un programa creat el 2002 per Andrés González Bellido (coordinador del grup d'investigació de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona) i que inicia el seu procés d'implementació el 2003. Segons el seu autor (González Bellido, 2015, pàg. 18):

> Es un programa de convivencia para la prevención de la violencia y el acoso escolar, es institucional e implica a toda la comunidad educativa; tiene como objetivo básico mejorar la integración escolar, trabajar por una escuela inclusiva y no violenta, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias, orientadas a la mejora o modificación del clima y la cultura del centro respecto a la convivencia, conflicto y violencia (física, emocional o psicológica).

El programa està basat en la relació dels iguals tutors, és a dir, en el cas de primària els alumnes de 5è són tutors dels de 3r i a secundària, els de 3r d'ESO ho són dels de 1r. Aquest fet suposa una gran sensibilització dels alumnes que hi participen i de tota la comunitat, la qual hi està involucrada de manera activa. Tot el centre coneix el funcionament del programa. Hi ha professors formats i els alumnes tutors reben formació en escolta activa, assertivitat i lideratge. Aquesta formació dels alumnes tutors també està complementada per una altra d'específica sobre assetjament escolar. També és molt important la informació que reben les famílies sobre l'aplicació del programa. Aquesta informació ja és un pas cap a la prevenció de l'assetjament escolar. És a dir, el TEI suposa una gran sensibilització envers l'assetjament escolar (Moliné, 2015, pàg. 3):

> Els estudis ens demostren que l'agressor sense víctima ni espectador no és ningú. Necessita demostrar que és més fort que els altres i per aquesta raó actua en grup. Si el grup li dóna suport, l'assetjador continuarà amb el seu comportament agressiu o violent per un doble motiu: cada cop que assetja obté recompensa i no càstig.
>
> El programa Tutoria entre iguals ajuda a sensibilitzar els espectadors sobre els canvis d'actitud, com l'actitud del *no-silenci*.

Al principi del curs 2015-16, el TEI s'havia de desenvolupar en més de 300 centres, s'hi havien format més de 4.000 professors i s'hi havien implicat directament uns 40.000 alumnes tutors tutoritzats per curs. Des de l'inici hi han participat uns 300.000 alumnes. Fins al 2015, cap dels centres adscrits al programa ha deixat d'utilitzar-lo.

A les Illes Balears hi ha un centre de secundària que, des del curs 2015-16, aplica el Programa de tutoria entre iguals per la prevenció i intervenció específica de l'assetjament escolar: IES Puig de sa Font.

2. EXPERIÈNCIES

A continuació, es descriuen les experiències de tres centres de les Illes: la primera és la de l'IES Puig de sa Font, on des d'aquest curs s'ha aplicat el TEI (Programa de tutoria entre iguals); la segona és la de l'IES Son Rullan, on fa uns quants anys es van incorporar les pràctiques restauratives i ara es posarà en marxa el treball cooperatiu, i la tercera el CEIP Rafal Vell, que representa un centre obert al barri.

2.1. Tutoria entre iguals: IES Puig de sa Font

Micaela Rosselló Miralles
Francisca Marquès Pardo

L'IES Puig de sa Font és un centre de secundària ubicat al municipi de Son Servera, situat a la comarca de Llevant i molt marcat pel seu caràcter turístic. De fet, actualment és el tercer municipi amb el nombre d'habitacions més alt de Mallorca. Una característica del municipi és que ha crescut molt en nombre d'habitants. Així, ha passat de 6.972 persones l'1 de gener de 1997 (any d'inauguració de

l'IES Puig de sa Font) a 11.449 habitants l'1 de gener de 2016. Per tant, el centre ha experimentat un creixement equivalent al creixement de la població i actualment es troba bastant saturat. En el curs 2015-16 la matrícula total del centre és de prop de 750 alumnes, segons les dades del mes de setembre. Més del 15% dels alumnes són estrangers procedents de 26 països diferents.

A més, el centre experimenta importants moviments d'alumnes al llarg del curs. Durant el curs 2015-16 hi han arribat més de 21 alumnes (dades actualitzades a finals de maig) que s'han matriculat sobretot a 1r, 2n i 3r d'ESO. També hi ha un gran nombre d'alumnes que es donen de baixa (27 fins al mes de maig de 2016) especialment a 2n, 3r i 4t d'ESO. També cal afegir-hi el gran nombre d'alumnes que falten a classe molts dies lectius perquè aprofiten per visitar la seva terra d'origen durant els mesos de temporada baixa.

Davant de tot això, durant el curs 2015-16, el centre ha incorporat el programa TEI com a eina de previsió de l'assetjament i, també, com una eina per facilitar l'arribada dels nous alumnes de les escoles de primària.

El pas de primària a secundària és un moment difícil que coincideix amb una etapa de grans canvis per als alumnes: canvi d'entorn, de companys i nou sistema escolar, així com canvis físics i psicològics propis del creixement.

Els alumnes nouvinguts viuen una situació que requereix una integració i adaptació al nou entorn i generar noves relacions socials. En aquest moment els alumnes poden ser més vulnerables, tant en l'àmbit acadèmic com en la seva vida social i personal.

Que aquesta adaptació sigui satisfactòria depèn en, en bona part, de factors com l'èxit acadèmic i la convivència dins l'aula i dins el centre escolar.

Els vincles interpersonals que construeixen els alumnes entre ells contribueixen al desenvolupament del concepte que tenen d'ells mateixos i es produeix una complexa xarxa de relacions socials que té com a punt de referència el centre escolar.

Són els alumnes, per tant, els qui coneixen perfectament les relacions i els conflictes que se'n poden derivar.

a) Objectius del programa

- Sensibilitzar i conscienciar la comunitat educativa sobre els efectes de la violència.
- Facilitar el procés d'integració dels nous alumnes de 1r d'ESO.
- Crear un referent (tutor o tutora) per tal d'afavorir l'autoestima i minvar la inseguretat que provoquen els espais i les situacions desconegudes.
- Compensar el desequilibri de poder i força propi de la violència i l'assetjament des d'una perspectiva preventiva i dissuasiva.
- Integrar la **tolerància zero** com a tret d'identitat del centre.

b) Desenvolupament de la tutoria entre iguals

Aquest programa es basa en la col·laboració que un company ofereix voluntàriament a un altre company de centre davant una petició d'ajuda.

Durant el mes de setembre tots els alumnes de tercer i alguns alumnes de 4t d'ESO varen assistir a una sessió de sensibilització contra l'assetjament escolar. En finalitzar, els alumnes varen decidir voluntàriament si es volien adherir al programa tutoritzant un alumne de 1r d'ESO. No hi va haver cap alumne que volgués quedar fora del programa.

Una vegada sensibilitzats els alumnes tutors, es va fer una sessió informativa amb tots els grups de 1r d'ESO. En aquesta sessió, a més d'explicar en què consisteix el programa TEI, també es va fer una feina de sensibilització contra l'assetjament per tal que tots els alumnes tinguessin tota la informació necessària per rebutjar qualsevol tipus de violència dins el grup.

Abans de la formació de les parelles, cal fer una sessió de formació amb els alumnes tutors. En aquesta sessió informativa es va aprofundir més en l'assetjament escolar, amb exemples concrets i es varen donar estratègies útils que els alumnes han de poder fer servir en cas de trobar-se amb un cas de bullying al centre.

Després de la formació de les parelles, es va preparar la primera tutoria formal per fer la presentació. Les tutories formals estan dirigides pel coordinador del programa i els tutors de grup. Com a mínim una vegada per trimestre, les parelles es troben a l'hora de tutoria per fer una activitat conjunta. Aquestes tutories serveixen per encaminar el projecte, resoldre dubtes o possibles conflictes.

El pes del programa cau damunt les tutories informals, les trobades que es produeixen a l'hora del pati, pels passadissos, en sortir de classe… Són les més efectives i la base del projecte. Es fomenta que ells mateixos puguin crear un vincle fora dels espais acadèmics.

En acabar el curs, durant el mes de juny, s'ha fet una avaluació conjunta amb les opinions i propostes de millora del professorat i els alumnes implicats en el programa. A partir d'aquesta avaluació s'elabora una memòria amb les propostes de millora per al curs següent.

La tutoria entre iguals té un caràcter institucional, és a dir, no tracta un conjunt d'accions aïllades dutes a terme pels alumnes, sinó que implica la creació d'una cultura general per la pau i la no-violència que afecta tota la comunitat educativa i requereix la participació de tothom dins el centre. Això fa necessari planificar una formació per a tots els docents del centre, especialment aquells que treballen directament amb els alumnes implicats en el programa.

L'aplicació del programa al centre ha estat una feina molt important de sensibilització pel que fa a l'assetjament escolar. És un tema que està present en el dia a dia de tota la comunitat educativa i del qual es parla de manera habitual.

Els alumnes són, en alguns casos, capaços de resoldre problemes d'assetjament en el començament o ho notifiquen al professorat quan els problemes encara es troben en una fase inicial, la qual cosa en facilita molt la resolució.

c) Conclusions del programa

La majoria dels alumnes que han participat en el programa en fan una valoració molt positiva i pensen que el programa ha de continuar la seva implantació el curs vinent.

La implicació de l'alumnat ha estat desigual; molts han resolt dubtes o conflictes amb el seu alumne tutoritzat o tutor més de 10 vegades. Altres parelles només hi han tingut contacte durant les tutories formals que formen part del programa.

Els temes tractats també han estat variats: conflictes amb altres alumnes, resolució de dubtes i problemes amb alguna assignatura, problemes de relació amb altres persones…

Una proposta de millora generalitzada per al curs vinent és ampliar el nombre d'activitats conjuntes, durant les hores de tutoria, que ajudi a crear un clima de confiança entre ells que de vegades els ha costat assolir.

2.2. Pràctiques restauratives i treball cooperatiu: IES Son Rullan

Candi Enciso

L'IES Son Rullan ha apostat en els darrers anys per millorar en temes de convivència.

Durant el curs 2010-11 es va fer una formació en mediació de conflictes, en què va participar una representació de la comunitat educativa: professors, pares i alumnes.

Durant el curs 2013-14, vàrem fer un pas més enllà i es va fer un seminari intern, en el qual l'orientadora va formar un grup de professors en el tema de les pràctiques restauratives. Va ser un seminari en què es van anar alternant coneixements teòrics amb activitats de caràcter molt pràctic. Això va permetre que els professors que participaven en el seminari ho poguessin aplicar en la seva pràctica diària.

D'altra banda, l'equip directiu del centre proposava fer cercles restauratius per conflictes que sortien entre alumnes, problemes que es plantejaven en les tutories de determinades aules, conflictes amb professors, etc., de tal manera que es va obrir un ventall de possibilitats i d'aplicacions d'aquestes pràctiques dins el centre.

Concretament es varen fer:

- Cercles de diàleg en determinades aules d'ESO i batxillerat per tal de fomentar la cohesió dels grups i el bon clima d'aula.
- Cercles d'aprenentatge que s'empraven per explicar determinats continguts d'algunes matèries.
- Cercles d'avaluació: per avaluar determinades matèries, sortides, activitats…
- Cercles restauratius quan sortien conflictes. Es van fer cercles entre alumnes i cercles en què participava tot el grup classe. Cercles més formals, en què participaven l'agressor i les víctimes, les famílies i totes aquelles persones implicades en el conflicte.
- Cercles d'amics. Aquests tipus de cercles es feien quan trobaven un alumne aïllat dins una aula que necessitava integrar-se dins la dinàmica de la classe i del centre i, així, es prevenien possibles casos d'assetjament escolar.
- Altres tipus de pràctiques restauratives: petites reunions informals, mètode de la responsabilitat compartida Pikas…

En el curs 2014-15 es va continuar amb aquestes pràctiques en l'àmbit del centre.

L'estreta relació entre les pràctiques restauratives i l'aprenentatge cooperatiu

Aquest curs 2015-16, continuam fent un seminari intern. En aquest seminari ens reunim professors i equip directiu i posam en comú totes les nostres experiències sobre pràctiques restauratives. A més a més, hem incorporat l'aprenentatge cooperatiu dins d'aquesta formació. Una de les professores, que ha estat formada prèviament en aquesta metodologia, ens ha anat mostrant com posar-la en pràctica a les aules aportant la seva experiència com a professora de matemàtiques. Estam convençuts de l'estreta relació que hi ha entre les pràctiques restauratives i l'aprenentatge cooperatiu.

L'aprenentatge cooperatiu afavoreix que els alumnes passin de competir entre ells a voler col·laborar a favor del seu equip i dels seus companys.

Ens trobam que molts dels conflictes que sorgeixen a les aules són conseqüència d'aquesta competitivitat que arrosseguen des de petits: qui treu les notes més bones, qui duu la roba més bona…

Veiem la necessitat de rompre aquestes dinàmiques tòxiques i crear nous grups d'alumnes en què se sentin part d'una comunitat i tinguin bones relacions entre ells. El fet de treballar en equip suma les aportacions de cadascun, aportacions que s'han de veure com a enriquidores i necessàries.

Amb l'aplicació de les pràctiques restauratives i l'aprenentatge cooperatiu estam millorant el funcionament dels grups, prevenint conflictes i millorant la convivència en general, així com la motivació dels alumnes i la seva integració dins les aules i dins el centre.

En aquests moments, volem continuar en aquesta línia. L'aplicació d'aquestes pràctiques i d'aquesta metodologia no és extensiva a tots els professors. De moment, únicament és un grup d'una vintena de professors els qui ho apliquen. De cara al curs vinent, tenim com a objectiu que s'estengui a un nombre més gran de professors i, per tant, a un nombre més gran d'alumnes.

Amb aquesta finalitat, el proper curs està previst crear una comissió de pràctiques restauratives i aprenentatge cooperatiu, formada per membres de tots els departaments didàctics per tal d'impulsar i posar en comú tota la feina que s'està fent fins ara.

D'altra banda, i vista la importància i l'estreta relació que té la formació en competència social i emocional, també hem decidit que les matèries de lliure configuració de 1r i 2n d'ESO es dediquin, el proper curs, precisament a aquest tipus de formació. Seran professors que voluntàriament voldran aplicar aquests tipus de programes i aprofitarem els primers dies de setembre per començar la formació dins el mateix centre.

Per tot això, ens sentim molt engrescats a continuar aquest camí que iniciàrem ja fa anys per tal de centrar tots els nostres esforços a prevenir els conflictes i establir les bases d'un aprenentatge de tipus motivador, restauratiu i cooperatiu.

2.3. Crear comunitat. Una eina preventiva: CEIP Rafal Vell

Ricard Vila

Parlam d'assetjament i ens adonem que hem arribat a un carreró complicat i dur, a una situació prou important per "preocupar-se", però una pregunta queda en l'aire: què podríem haver fet?, o què hauríem de fer per tal que això no es torni a produir?

PROJECTES, EXPERIÈNCIES, ACTIVITATS COL·LEGI PÚBLIC RAFAL VELL (PALMA)

Cream comunitat al CEIP Rafal Vell

A l'Escola del Rafal Vell ens platejàrem: què podríem fer per tal que els conflictes siguin resolts de forma positiva?, i quina feina educativa es podria aprofitar per prevenir situacions "dures" de convivència?

Valoràrem quines coses teníem que ens pogues-sin servir de base i trobàrem les següents:

- La certesa que les **famílies** tenen un espai important per a la seva participació i la consciència que és la relació entre la família i l'escola la que educa els infants, i no només l'escola. Tenim una AMIPA molt consolidada i unes famílies que responen molt bé a la participació en activitats d'aula com ara tallers, disfresses, festes populars…

- El projecte d'**aules germanes**, de treball compartit entre grans i petits, afavoreix processos d'ajuda entre iguals.

- Finalment, com a tercer element, el **pla de convivència** de l'escola es fonamenta, d'una banda, en el treball de la cohesió dels grups mitjançant la tutoria i l'aprofundiment en l'educació emocional i, de l'altra, en l'ús de plantejaments restauratius per a la resolució dels conflictes (hem tingut una única expulsió de tres dies els darrers nou anys).

Teníem clar que la millora del procés educatiu té tot un seguit d'elements clau, absolutament necessaris per assegurar que els esforços i les il·lusions seran efectius. Un d'aquests elements és sens dubte la cohesió del grup i el fet de sentir-se "orgullosos" de formar-ne part.

Després d'aquesta primera reflexió, posàrem fil a l'agulla per dissenyar un projecte d'escola que donés forma a tots aquests pensaments i a la realitat que teníem, i que permetés aprofundir en la millora de la convivència.

Cream comunitat

És un projecte que iniciàrem "formalment" el curs 2014-15 i que volem implantar al llarg de dos anys, de manera que el curs 2016-17 ja sigui un projecte consolidat.

Què volem aconseguir?

- Crear comunitat i facilitar el coneixement dels altres com a part integrant.

- Fer de l'escola un espai en què el més important sigui l'acompanyament dels infants en el seu procés d'aprenentatge i creixement, de manera compartida entre l'equip educatiu i les famílies.

- Posar en pràctica estratègies d'ajuda i de suport en les quals els infants siguin protagonistes d'excepció.

- Posar a l'abast de tothom eines que permetin millorar la manera de resoldre els conflictes, que són part inseparable de convivència.

- Facilitar el desenvolupament d'activitats que, per la seva dinàmica i estructura, són facilitadores de l'atenció a la diversitat.

Com ho fem?

Per dur endavant aquest projecte obrirem tres camps d'actuació:

a) En relació amb els infants i els seus grups classe

Al començament, quan els infants inicien el primer curs a l'escola als tres anys, establim un lligam amb una aula de segon curs d'educació primària i aquesta relació es manté fins que arribin al primer curs d'educació primària. Per tant, durant quatre anys els dos grups es tenen com a referents per les activitats compartides del projecte. En aquest període, els infants juguen el paper de ***fillols.***

Seguidament, i des del segon curs d'educació primària fins al cinquè, passen a exercir el paper de ***padrins***, acollint els infants que comencen als tres anys i acompanyant-los fins a arribar al primer curs.

Finalment, en el darrer curs d'educació primària, deixen de tenir aquests lligams amb una altra aula i assumeixen un paper fonamental en l'organització de les festes de l'escola.

El pas del primer al segon moment el simbolitzam amb l'acte de plantar un arbre a l'escola, la qual cosa també ens permet anar creant tot un espai de natura que tingui un valor emocional per als membres de la comunitat educativa.

La proposta d'activitats de cada curs es dissenya incloent-hi actuacions que:

- Fins ara fem de forma esporàdica (festes, sortides, activitats conjuntes…).
- Es relacionin amb les festes i activitat lúdiques.
- Formin part de la Setmana Cultural.
- Permetin desenvolupar estratègies de treball cooperatiu i d'ajuda entre iguals.

b) En relació amb les famílies

Ens proposàrem dissenyar un pla d'activitats formatives que, amb el format de xerrades o de tallers, puguin oferir eines a les famílies. Cada curs organitzam una proposta que inclou accions formatives. Aquest curs hem fet les següents:

- "Com parlar als fills per tal que t'escoltin, com escoltar els fills perquè et parlin", amb Vicenç Rul·lan.

- "Els llibres que podem llegir amb els nostres fills", amb Miquel Rayó.

- Xerrada de la policia municipal en relació amb l'ús d'Internet.

Aquestes sessions formatives tracten temes que interessen les famílies a l'hora de ser presents en el procés educatiu dels seus fills i les seves filles.

D'altra banda, fem possible la participació de les famílies proposant noves activitats que permetin la col·laboració amb els pares i mares o altres familiars, com ara en activitats (tallers, bunyols, màscares, disfresses, diada solidaria…) o festes que fan palesa la seva implicació en la tasca educativa.

Finalment, oferim a les famílies la possibilitat de compartir el seu saber o la seva experiència relacionada amb el que els infants treballen a l'escola, especialment des de la perspectiva dels projectes de treball.

A l'inici del curs utilitzam un qüestionari per saber què poden oferir les persones i a partir d'aquí saber quines coses podem organitzar.

c) En relació amb la convivència

Partint de l'assemblea de delegats, vàrem poder recollir l'interès i la necessitat de facilitar estratègies positives de resolució de conflictes. Per això, hem organitzat un pla que faciliti la implicació de tots els agents que prenen part en l'acció educativa:

- Als tutors i a les tutores se'ls faciliten eines per emprar dins l'àmbit de la tutoria, que els permetin posar en valor actuacions útils a l'hora de resoldre conflictes, tals com les estratègies de les pràctiques restauratives o de l'educació emocional.

- La realització d'activitats formatives adreçades als infants, que els facilitin les eines necessàries, no només per a la resolució de conflictes, sinó també per a la cohesió de grup.

La proposta d'activitats de cada curs s'ha de dissenyar:

- Tenint molt present l'assemblea de delegats.

- Facilitant la tasca dels tutors i les tutores.

- Oferint suport a la comunitat educativa amb estratègies i documentació, com ara les pràctiques restauratives o l'educació emocional.

Enguany hem facilitat als tutors i les tutores experiències i materials adients per treballar-hi en la tutoria.

També s'han preparat la creació, l'organització i la formació d'un servei de mediació.

En conclusió, com a idea global podríem dir que volem millorar la convivència des de la idea de fer comunitat. Les persones som diferents i els conflictes i els malentesos són inevitables, fins i tot entre els amics. A l'escola creiem que el fet de sentir-se més relacionat amb els altres i l'enfortiment dels vincles necessàriament ajudarà al fet que els conflictes es resolguin d'una forma més positiva i valoram aquesta feina com una tasca absolutament preventiva amb un índex d'èxit molt alt.

3. CONCLUSIÓ

Hem vist que per prevenir l'assetjament escolar i intervenir-hi hem d'intentar treballar amb els conflictes des d'un caire constructiu. Així, el nostre alumnat en farà un aprenentatge i disposarà dels instruments per poder afrontar de manera positiva qualsevol tipus de situació conflictiva. Des d'aquest punt de vista, la intervenció en casos d'assetjament escolar, tal com reflecteix el Protocol de prevenció, detecció i intervenció en assetjament escolar de la comunitat autònoma de les Illes Balears, sempre s'ha de dur a terme des del punt de vista educatiu, no punitiu. És a dir, s'han d'intentar reparar les relacions i que siguin els alumnes implicats els qui es comprometin a resoldre el conflicte.

Per tant, podem concloure que s'ha de:

- Veure el conflicte des d'un punt de vista positiu, és a dir, no evitar els conflictes, sinó pensar que aquests ens poden fer créixer com a persones i com a societat.

- Donar eines als alumnes a l'hora de gestionar els conflictes, però, al mateix temps, deixar que siguin ells els qui intentin trobar una solució, és a dir, han de poder ser nins i nines autònoms i creatius. Per aconseguir-ho podem treballar l'educació socioemocional i tractar les habilitats de comunicació, la tolerància a la frustració, les respostes assertives, el foment de l'empatia, els valors… i, tot això, a través d'assemblees, cercles de diàleg, dilemes morals, escriptura creativa, contes, poemes, jocs de rol, escenificacions, treball cooperatiu…

- Educar l'alumnat en el bon ús de les noves tecnologies. En aquest aspecte, coneixem l'experiència de l'IES Binissalem a l'hora de regular l'ús dels mòbils dins el centre.

- Crear comunitat: dins el grup aula, el centre, el barri, el poble… i, per poder-ho aconseguir, hem de crear un vincle entre els membres de la comunitat. Això significa que hem d'obrir els nostres centres escolars, hem d'involucrar-hi les nostres famílies i els diferents agents que conviuen en l'entorn. D'aquesta manera, aconseguirem la implicació de tothom a l'hora d'aturar les situacions de violència. Unes eines que ens poden servir són el TEI, els alumnes vigilants, treballar en xarxa, obrir el centre a la comunitat…

- Treballar aquests objectius des de les primeres edats amb la implicació de les famílies.

- De forma complementària a l'àmbit preventiu, els centres també han d'actuar quan hi ha una situació d'assetjament. El protocol publicat per la comunitat autònoma de les Illes Balears pot

ajudar-hi molt. Aquest protocol també es basa en un enfocament no culpabilitzador, semblant al que es fa amb els mètodes *share a concern*, de Pikas, o l'esmentat al principi de l'article, *cap culpa*, de Maines i Robinson.

Per acabar, donem les gràcies als tres centres que han compartit la seva experiència i a la gran quantitat de centres que estan treballant per assolir una bona convivència. N'hi ha molts que tenen programes de mediació, que treballen amb pràctiques restauratives, que estan revisant els seus plans de convivència, que es formen en aspectes relacionats amb la convivència, que estan fent canvis en la seva metodologia, que treballen en xarxa amb altres entitats, que tenen les seves portes obertes des del matí fins al vespre, que involucren les famílies com a membres de la comunitat educativa… i fan tota aquesta tasca per un objectiu: contribuir al benestar de la comunitat!

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cascón, P. (2001). "Educar en y para el conflicto". UNESCO, Escola de Cultura de Pau.

Comissió d'Educació del Barri de Son Gotleu (2013). "Projecte El Barri educa", a *Anuari de l'Educació*. UIB: Palma.

González, A. (2015). "Programa TEI 'Tutoria entre Iguales'", a *Innovación Educativa*, núm. 25.

Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar (2013). *Millorem la convivència amb les pràctiques restauratives*. Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar, Mallorca.

Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar (2011). *Les pràctiques restauratives*. Projecte Comenius Regio. Govern Balear. Recuperat de: www.vimeo.com/63320872

Moliné i Boixareu, N., Rodoreda i Pujal, D., González, A. (2015). "Programa TEI: tutoria entre iguals. Programa de convivència per a la prevenció de la violència i l'assetjament escolar (primària i secundària) a l'institut El Til·ler (les Franqueses del Vallès)", a *Butlletí d'Inf@ncia*, núm. 87-Juny.

Olweus, D. *Acoso escolar,* bullying*, en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de Investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega.

Parellada, C., Traveset Vilaginés, M. (2014) *La xarxa amorosa per educar. Les idees clau de la pedagogia sistèmica multidimensional.* Ediciones Octaedro, Barcelona.

Picornell, B. (2014). "Vicenç Rul·lan: 'La justícia restaurativa redueix la reincidència en els conflictes'". Recuperat de: www.*arabalears.cat*

Rado, J. (2014). "Educam en comunitat", *a Anuari de l'Educació*.

Rodríguez, N. (2006). *STOP BULLYING. Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar.* RBA Libros, Barcelona.

Sullivan, K; Cleary, M., Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo.* Ediciones Ceac, Barcelona.

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2016

Relació de col·laboradors i col·laboradores de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2016

IOLANDA ADUART SILVESTRE
Llicenciada en Belles Arts per la Universitat de Barcelona. Professora d'ensenyament secundari a l'IES Cap de Llevant de Maó.

JOAN AMER FERNÁNDEZ
Professor del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Llicenciat i doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES, http://gifes.uib.eu). Les seves línies de recerca són els programes familiars basats en evidència, la pedagogia social i la sociologia de l'educació i la família. Exemples de les seves darreres publicacions són: Orte, C.; Ballester, L.; Vives, M. i Amer, J. (2016) Quality of implementation in an evidence-based family prevention program: The Family Competence Program. *Psycho-social Intervention,* 25, 2, 95-101 i Orte, C.; Ballester, L.; Vives, M.; Amer, J.; March, M.X.. (2016) , Cultural adaptation of family evidence based drug prevention programs in Spain. *Cambridge Handbook of International Prevention Science*. Capítol de llibre.

LLUÍS BALLESTER BRAGE
Santiago de Compostel·la, 1960. Diplomat en Treball Social, doctor en Filosofia per la UIB i Doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professor titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Ha estat director (1990-1996) de la Unitat de Planificació i Estudis dels Serveis Socials del Consell de Mallorca. Fou, també, el primer director de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (2002-2003). És autor, entre d'altres, de l'obra Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos (1999), i coautor, entre altres llibres, de Epistemología de las ciencias sociales y de la educación (2012), Iniciación al análisis de datos en la investigación educativa (2013); Métodos y técnicas de investigación educativa (2014); Le Programme de compétences familiales: l'adaptation du SFP en Espagne (2015). Ha estat director de l'ICE de la Universitat de les Illes Balears. És membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES).

MARIA ANTÒNIA BAUÇÀ PORTELL
Porreres (Mallorca), 1983. És llicenciada en Filosofia i professora de Filosofia a l'IES Felanitx des de l'any 2011. En aquests moments és assessora tècnica docent de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar.

ALICIA BINIMELIS VIDAL
Palma (Mallorca). Diplomada en Magisteri i Llicenciada en Pedagogia per la UIB, Postgrau Professora especialista universitària en Audició i Llenguatge (UIB). Ha estat membre de l'Equip d'Atenció Primerenca de Palma i actualment destinada com a professora especialista en Audició i Llenguatge al CEIP Son Serra integrat de Música, centre en el que a partir del curs 2011/12 exerceix la prefectura d'Estudis. Ha participat com a ponent a cursos de formació i seminaris dirigits a professors d'infantil i primària. Actualment treballa en la línia d'investigació de La Integració dels ensenyaments musicals en educació infantil i primària. Aquest any ha participat al SIEM UIB2016 amb la presentació de l'experiència "La música integradora de l'aprenentatge: La iniciació".

CATALINA M. BOVER I NICOLAU
És mestra d'educació infantil i cap d'estudis del CEIP Son Juny. Ha estat assessora de formació permanent del CEP de Manacor.

BARTOMEU CAÑELLAS ROCA

Palma, 1952. Llicenciat en Filologia Romànica Hispànica per la Universitat Central de Barcelona. Catedràtic d'institut de llengua castellana i literatura. Degà del Col·legi de Doctors i Llicenciats de les Illes Balears (1987-1995). Director del Col·legi Municipal de BUP de Sóller (1977-1978), de l'IES Antoni Maura de Palma (1982-1984) i de l'IES Joan Maria Thomàs de Palma (1987-2000). Vocal de la comissió organitzadora de les PAU de la UIB (2000-2013). Cap de servei de Planificació de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura (2000-2003). Autor de la Planificació escolar de les Illes Balears i dels mapes escolars de Menorca, Palma, Mallorca (Palma exclosa) i Eivissa/Formentera. Col·laborador en l'elaboració del currículum de llengües integrat de les Illes Balears (2001) i del Pla d'ordenació del primer cicle d'Educació Infantil de les Illes Balears de la Conselleria d'Educació i Cultura, i coordinador dels balanços de la Conselleria d'Educació i Cultura (2001, 2002 i 2003). Director de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats (2009-juny 2013). Jubilat i investigador associat de l'IRIE.

MIGUEL ÁNGEL CAPÓ-JUAN

Palma, 1983. Màster oficial en Neurociències (UIB), Màster en Salut Esportiva (USG), Postgraduat en Gestió i Direcció de Centres i Lideratge (URJC), Expert Universitari en Nutrició Infantil (UIB), Expert Universitari en Nutrició Esportiva (UIB), Expert en Fisioteràpia Esportiva (ESSCAN), Graduat en Fisioteràpia (USAL), Diplomat en Infermeria, Diplomat en Fisioteràpia (UIB). Funcionari de carrera del cos facultatiu tècnic de la CAIB. Ha dut a terme tasques com a fisioterapeuta i coordinador de servei a la Conselleria d'Educació i Universitats, a la Conselleria de Salut i a la Conselleria de Serveis Socials i Cooperació. Actualment presta serveis al Centre Base, amb seu al Servei de Valoració i Atenció Primerenca (SVAP). Professor associat a la UIB, ha impartit formació de grau i postgrau a la Facultat d'Infermeria i Fisioteràpia. Investigador principal, col·laborador en projectes de recerca, i autor de diverses publicacions. President de l'Associació Balear d'Atenció Primerenca (ABAP).

JESÚS CHACÓN REYES

Graduat en Turisme per la Universitat de les Illes Balears, Itinerari en Planificació.
Exerceix la seva activitat professional en el SEQUA, està especialitzat en processos de qualitat de les titulacions universitàries i en l'elaboració estadístiques i informes.

JOANA MARIA COLL DIAZ

Palma (Mallorca) 1962. Llicenciada en Filologia Hispànica per la UIB. Professora de Primària des de 1986. Destinada al CEIP Son Serra el curs 2001/2, professora de primària i coordinadora d'Educació Artística. Exerceix el càrrec de secretària del centre. Autora del llibre "El fang: plaer i tècnica" que va merèixer una menció honorífica al premis a experiències d'innovació educativa a l'any 2008 i del qual es va publicar un extracte a "Premis a experiències d'innovació educativa" editat per la Conselleria d'Educació i Cultura. Palma 2010.

MIQUEL JOSEP CRESPÍ CIFRE

Sa Pobla (Mallorca), 1990. Llicenciat en Història i màster de Patrimoni Cultural: Investigació i Gestió per la Universitat de les Illes Balears i per la Universitat de Perpinyà.

CANDI ENCISO FIGUEROA
Llicenciada en Pedagogia i mestra d'educació infantil i primària. Ha treballat com a mestra durant setze anys en els diferents cursos d'educació infantil i primària. Actualment és orientadora de l'IES Son Rullan i dóna cursos de formació sobre competència social i emocional i resolució de conflictes en centres de primària i secundària. És membre de l'Associació de Justícia i Pràctica Restaurativa de les Illes Balears.

MARTA ESCODA TROBAT
Badalona (Barcelona), 1973. Llicenciada en Pedagogia per la UIB, col·labora amb aquesta entitat i hi treballa com a professora associada des de 1999. Està especialitzada en convivència escolar, resolució de conflictes i delinqüència juvenil. Ha treballat al centre socioeducatiu Es Pinaret i ha coordinat el programa Alter de la Conselleria d'Afers Socials. Des de 2011 és orientadora de secundària. Ha treballat a primària i secundària i, des del curs 2015-16, és la directora de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de la Conselleria d'Educació i Universitat.

MARÍA FÉLIX ARRANZ
Madrid, 1988. Llicenciada en Pedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Màster Oficial de Psicofarmacologia i Drogues d'Abús per la Universidad Complutense de Madrid. Experta en Prevenció i Tractament sobre les Drogodependències per la Universitat Ramon Llull. Des del 2015 treballa a Projecte Home Balears.

MIREN FERNÁNDEZ DE ÁLAVA
Vitoria-Gasteiz, 1985. Llicenciada en Traducció i Interpretació i doctora en Educació amb menció internacional per la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigadora postdoctoral Juan de la Cierva del Ministeri d'Economia i Competitivitat al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. La seva recerca se centra, principalment, en l'aprenentatge informal, els col·lectius vulnerables, la interculturalitat i els joves, i el gènere. És membre del GIFES de la UIB.

JOAN FORTUNY MERCADAL
Llicenciat en Geologia per la Universitat de Salamanca. Professor d'ensenyament secundari a l'IES Pasqual Calbó de Maó.

JAUME FUNES ARTIAGA
Calatayud, 1947. Psicòleg, educador, periodista. S'ha especialitzat prioritàriament en el món dels adolescents i joves i les seves dificultats socials i educatives. Ha treballat per a diferents administracions a l'escola, en la renovació pedagògica, en l'atenció a les persones amb problemes derivats del usos de drogues, la marginació i els conflictes, la incorporació social, la definició de polítiques d'infància i de joventut. El seu darrer llibre (2014) per adolescents ha estat "Álex no entiende el mundo" i per pares i mares (2015) "Cal fer deures?". Actualment coordina el projecte "La pobresa amb ulls d'infant".

VERO GARCIA GISBERT
Enginyera Tècnica Agrícola per la Universitat Politècnica de València. Professora d'ensenyament secundari a l'IES Cap de Llevant de Maó.

MARIA GENÉ GIL

Elx (Alacant), 1984. Llicenciada en Traducció i Interpretació per la Universitat Pompeu Fabra, màster en Llengües Aplicades per la Universitat de Lleida i doctora en Llengües i Lingüística Aplicada per la Universitat de les Illes Balears. Està habilitada com a traductora jurada anglès-català i català-castellà per la Generalitat de Catalunya. És traductora autònoma, feina que compagina amb la de professora associada a la UIB, on imparteix docència al màster universitari en Formació del Professorat, i la de professora col·laboradora a la Universitat Oberta de Catalunya. És membre de l'Observatori de Neologia de l'Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra i col·laboradora del Grup de Recerca en Lingüística Aplicada (REGAL) de la UIB. Les seves línies de recerca inclouen la neologia i l'adquisició de l'escriptura en anglès com a llengua estrangera, àmbits en els quals ha publicat diversos capítols de llibre i articles en revistes.

MARGALIDA GOMILA FLUXÀ

És mestra d'educació infantil i secretària del CEIP Talaiot. És cofundadora de l'associació Innova Talaiot, que té com a objectiu l'organització d'activitats formatives per implantar un canvi de mirada vers l'educació.

SANDRA ICASURIAGA DOLS

Calvià, 1983. Diplomada en Educació Infantil i Primària per la Universitat de les Illes Balears. Formació en Educació Activa, Vivencial i Autodidacta. Formació introductòria al mètode Montessori. Màster en Filosofia 3/18. Especialització en Psicomotricitat Educativa. Ha participat en l'Anuari d'Educació de les Illes Balears 2015 amb articles com "Els ambients com a filosofia educativa. Una educació conscient una educació Coherent". També ha col·laborat en les jornades d'Acció Magistral aportant una visió de l'educació viva i holística. Ha estat guanyadora del premi d'investigació Rei En Jaume 2004, de Calvià. És coautora del llibre Les primeres escoles públiques a Calvià de 1840 a 1977. Ha participat en diversos projectes educatius i de cooperació en països llatinoamericans. És cofundadora d'Es Niu, on es fan, entre altres activitats, les Jornades d'Educació Conscient, Educació Coherent. Actualment, és mestra al CEIP Es Puig de Lloseta i col·labora fent assessorament amb escoles o grups de mestres i famílies que treballen per un canvi de paradigma educatiu.

GEMMA JIMÉNEZ CIFRE

Llicenciada en Pedagogia per a la Universitat de les Illes Balears. Màster en Gestió de Recursos Humans: Intervenció Psicològica i Pedagògica per la Universitat de Les Illes Balears, Itinerari en Direcció i Gestió d'Equips de Treball.

Exerceix la seva activitat professional en el SEQUA, està especialitzada en processos de qualitat de les titulacions universitàries i de la gestió universitària.

PALOMA LLABATA PÉREZ

Palma, 1975. Llicenciada en Psicologia i Psicopedagogia i Doctora en Pedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Professora dels graus d'Educació Infantil i Primària, cap del Departament de Didàctica i Teories de l'Educació i coordinadora del Grau d'Educació Primària del Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (CESAG). Dedicada a l'estudi de la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge en el context de la formació de mestres.

MAR LLUCH MARTÍNEZ
Llicenciada en Geografia i Història per la Universitat de València. Professora d'ensenyament secundari a l'IES Cap de Llevant de Maó.

ANA MARIA LÓPEZ MORENO
Palma (Mallorca) 1961.Professora d'EGB, especialista en Educació Infantil. Especialista universitària en audició i llenguatge (UIB 1997/1999). Exerceix el càrrec de directora al CEIP Son Serra. Nomenada per l' Il·lm. Sr Nadal Batle, any 1981, com a Col·laboradora de Càtedra, amb caràcter honorífic, de l'escola Universitària del Professorat d'EGB, amb comesa d'ajuda a la investigació i docència. Ha participat com a ponent a cursos de formació i seminaris dirigits a professors de primària i secundària. Autora del treball d'investigació "Paral·lelisme en el procés d'evolució en la representació de La figura humana i de l'animal", publicat a la revista MAINA. Publicada per l'Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB. Palma de Mallorca, (1982).Coautora del llibre "La cistella de la compra" sobre temes de consum i la seva aplicació segons la reforma del sistema educatiu. Coordinat per la Direcció General de consum i el Institut Nacional de consum.(1990). Coautora del material docent "Consum. Col·lecció dossiers d'educativa.nº1 dinàmic "editat pel Departament de dinàmica educativa de l'Ajuntament. Palma. (1996).

MARIA JESÚS MAIRATA CREUS
Llicenciada en Pedagogia i Diplomada en professorat d'EGB (especialitat Ciències) per la UIB. Actualment, dirigeix el Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la UIB (SEQUA) i és professora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Està especialitzada en processos d'avaluació d'institucions, programes i professors; i en la implantació de sistemes de qualitat. Ha participat com assessora projecte de Via Universitària de la Xarxa Vives d'Universitats i la Fundació Jaume Bofill.

JAUME MANUEL RIBAS
(Eivissa) 1964. Llicenciat en Música. Professor, especialitat saxòfon, del Conservatori Professional de Música i Dansa d´Eivissa i Formentera Catalina Bufí. Ha desenvolupat una labor concertística principalment en les Illes Balears. Ha realitzat enregistraments junt amb la pianista Mª Nélida Boned, de cd de música per a saxòfon i piano en la Fundació ACA. President del Consell Escolar de les Pitiüses (2006-07). Ha estat director del Conservatori d´Eivissa entre els anys 2004 i 2016.

FRANCISCA MARQUÈS PARDO
Mestra amb plaça definitiva al Departament de Llengua Catalana de l'IES Puig de sa Font des del curs 2001-2002.

AINA MASCARÓ JUAN
Manacor (Mallorca), 1989. Llicenciada en Psicologia per la Universitat de les Illes Balears i màster de Mediació en Conflictes per la Universitat de Barcelona. Actualment és tècnica d'investigació en temàtiques de programes de prevenció familiar basats en l'evidència científica del Grup de Recerca i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB.

IRENE MESTRE MASSOT

Palma (Illes Balears) 1960. Llicenciada en Biologia i Diplomada en Professorat d'Educació General Bàsica. Professora d'Arts Plàstiques i Disseny en l'especialitat de Dibuix Tècnic a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears. Directora del centre (2001-2016). Responsable de la posada en marxa dels estudis superiors de disseny LOGSE/LOE i dels cicles formatius d'arts plàstiques i disseny LOE (fotografia i il·lustració).

MIQUEL MESTRE MOREY

Maria de la Salut, Mallorca, 1963. Professor tècnic de Formació Professional de transport i manteniment de vehicles, des de l'any 1983. Ha estat coordinador provincial del Programa d'educació de persones adultes i a distància, els anys 1991-1996; cap de servei de Planificació i Participació de la Direcció General de Formació Professional i Inspecció Educativa, el període 1999-2002; director general de Formació Professional i Inspecció Educativa l'any 2002-2003, i director general de Formació Professional i Aprenentatge Permanent els anys 2007-2011. Actualment, és el cap del Departament de Transport i Manteniment de Vehicles de l'IES Juníper Serra, de Palma.

ANDREU MIR GUAL

Palma, 1981. Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona i llicenciat en Geografia per la Universitat de les Illes Balears. Professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Membre col·laborador del GIFES (Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social) de la UIB. Ha estat docent i director del Col·legi Sant Pere de Palma i, en l'actualitat, és director general dels Col·legis Santa Magdalena Sofia (Palma), Monti-sion (Pollença) i Fra Joan Ballester (Campos). És Especialista Universitari en la Direcció de Centres Educatius (CESAG-Universidad Pontífica de Comillas), en Igualtat d'Oportunitats (UIB) i en Sistemes d'Informació Geogràfica (UIB). Ha anat cambiant la seva trajectòria professional i formativa amb aportacions, a través d'articles d'opinió, a diversos diaris com ara Última Hora o Diari de Balears.

JUAN JOSÉ MONTAÑO MORENO

Palma, 1970. Doctor en Psicologia, professor titular d'universitat adscrit a l'àrea de Metodologia de les Ciències del Comportament del departament de Psicologia de la Universitat de les Illes Balears (UIB) amb el perfil docent en Anàlisi de dades i el perfil investigador en Modelat estadístic per mitjà de xarxes neuronals artificials (XNA). És premi extraordinari de llicenciatura i premi extraordinari de doctorat en Psicologia amb la tesi Xarxes neuronals artificials aplicades a l'anàlisi de dades (2002). És membre del grup de recerca en Anàlisi de dades de la UIB i de l'Institut de Recerca Sanitària de Palma (IDISPA). Té concedits dos trams de recerca per part de la Comissió Nacional Avaluadora de l'Activitat Investigadora (CNEAI) corresponents als períodes 2001-2006 i 2008-2013. Al llarg dels últims 20 anys d'activitat investigadora, versada en l'anàlisi de dades i el modelat estadístic, aporta 45 articles en revistes científiques, 10 llibres i capítols de llibre, la participació en 7 projectes R+D+i, 70 contribucions a congressos i ser autor del programa informàtic sobre simulació de models de XNA Sensitivity Neural Network 1.0, registrat en la propietat intel·lectual. Ha exercit els següents càrrecs acadèmics en la UIB: director de l'Oficina de Convergència i Harmonització Europea (2007-2008), vicerector associat d'Ordenació Acadèmica i Convergència Europea (2008-2011), vicerector de Docència i Qualitat (2011-2012), vicerector d'Ordenació Acadèmica (2012-2013), director acadèmic de l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa (2011-2013) i

director del departament de Psicologia (2013-2015). Actualment és Director General de Política Universitària i d'Ensenyament Superior del Govern de les Illes Balears.

MIGUEL ANGEL MORENO JIMÉNEZ

Llicenciat en Administració i Direcció d'Empreses i Diplomat en Ciències Empresarials. Expert universitari en Estadística Aplicada. Actualment és tècnic al Servei d'Estadística i Qualitat Universitària. Està especialitzat en el seguiment de les titulacions oficials, en el disseny i implantació de sistemes de garantia de qualitat i en el disseny i anàlisi d'enquestes, estadístiques i indicadors. Participa a diferents processos de verificació i acreditació de les titulacions oficials.

PERE MOYÀ NIELL

Sineu 1956. Llicenciat en Ciències Químiques. Mestre d'EGB i director escolar. Va exercí la docència fins l'any 1993 any que va ingressar al Servei d'Inspecció Educativa. És membre del Cos d'Inspectors d'Educació des del l'any 2002. Ha dirigit el Servei de Formació Permanent del Professorat i a l'actualitat dirigeix l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE).

PEDRO ANTONIO MUNUERA VIÑEGLA

Elx (Alacant), 1971. Títol de professor superior de Música, especialitat guitarra, pel Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Diploma en Formació Artística Intrumental (Diplom Künstlerische Instrumentalausbildung) en el Conservatori Superior de Música i Dansa de Colònia, Alemanya (Hochscule für Musik und Tanz Koeln). Estudis de Pedagodia Instrumental (Instrumental Pädagogik) en el Conservatori Superior de Música i Dansa de Colònia, Alemanya. Durant 3 cursos (de 1999 a 2002) ha impartit classe de música i instrument a la Rheinische Musikschule de Colònia, Alemanya (Escola de Música de l'Ajuntament de Colònia) i, entre altres, ha treballat en aquest centre com a professor d'ensenyaments musicals integrats en l'institut de secundària Humboldt Gymnasium de Colònia (anys 1999 a 2002). És professor en el Conservatori Profesional de Música de Menorca des del curs 2004/5, des del curs 2010/11 com a professor funcionari de carrera amb plaça en propietat en aquest centre. Des del curs 2012/13 desenvolupa el càrrec de director del Conservatori Professional de Música i Dansa de Menorca.

ANDRÉS NADAL CRISTÓBAL

Mestre especialista en Educació Musical, llicenciat en Psicopedagogia i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. A més, és especialista universitari en Resolució de Conflictes Infantils i Juvenils per la UIB. Actualment compagina les seves funcions com a orientador educatiu en un IES amb les tasques docents de professor associat en l'àrea de Mètodes i Tècniques d'Investigació Educativa del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. També és professor de l'àrea de Psicologia i Pedagogia del Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez, on imparteix docència de Psicologia de l'Educació i de Sociologia. També és col·laborador de l'IRIE. És autor o col·laborador de diferents publicacions i articles en congressos tant nacionals com internacionals. Pertany a diferents grups d'investigació educativa i les línies de treball i investigació que segueix se centren en les tècniques d'investigació social, els conflictes juvenils i la docència en educació secundaria i universitària.

JOAN ANTONI OLIVER MULET
Mestre d'educació primària. Director del CEIP de Sant Miquel Son Carrió.

JOSEP LLUÍS OLIVER TORELLÓ
Barcelona, 1960. Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció Ciències de l'Educació. Doctor en Pedagogia. Professor titular de Pedagogia Social a la Universitat de les Illes Balears. Membre de GIFES. En l'actualitat ocupa el càrrec de degà de la Facultat d'Educació a la UIB. La seva recerca se centra en l'atenció a les necessitats de la infància, joventut i família, protecció de menors i pobresa infantil.

CARMEN ORTE SOCÍAS
Llicenciada en Psicologia i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Catedràtica d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Està especialitzada en temes d'inadaptació social, drogodependències i gerontologia en els camps de la Psicologia i la Pedagogia Social, sobre els quals té diverses publicacions d'àmbit estatal i internacional. Ha estat la creadora de la Universitat Oberta per a Majors de la UIB i directora fins al juliol de 2013. És investigadora principal del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB.

LLUÍS PARCERISA MARMI
Berga (Catalunya) 1988. Graduat en Sociologia i Màster en Política Social, Treball i Benestar. Doctorand al Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), està especialitzat en sociologia de l'educació, política educativa i anàlisi de moviments socials. Des de l'any 2013 és membre del grup de recerca GEPS (Globalització, Educació i Polítiques Socials) on participa en el projecte europeu Reforming Schools Globally: A pluri-scalar analysis of autonomy and accountability policies in the education sector (REFORMED). Parcerisa ha col·laborat en projectes d'investigació i consultoria per la UNESCO, Education International i la Fundació Jaume Bofill. La seva tesi doctoral versa sobre la transnacionalització de la nova gestió pública en el camp de l'educació i la seva recontextualització en el sistema educatiu xilè.

BELÉN PASCUAL BARRIO
Palma, 1968. És llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB, imparteix diverses assignatures de grau i de postgrau vinculades amb la Sociologia de l'Educació i les relacions entre l'escola, la família i la comunitat. Membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la UIB (http://gifes.uib.eu), des de 2004 participa en projectes de recerca competitiva relacionats amb la formació en competències familiars i la prevenció de les drogodependències (http://www.competenciafamiliar.com/). Les seves principals línies de recerca s'integren en les àrees de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social i inclouen temàtiques com el sistema educatiu, la intervenció socioeducativa en famílies, la intervenció comunitària o la inserció sociolaboral dels joves. Ha estat vicedegana de la Facultat d'Educació i cap d'estudis d'Educació social entre els anys 2009 i 2016.

MARIA ISABEL POCOVÍ MAS
Manacor (Mallorca), 1973. Mestra amb plaça definitiva al CEIP Molí d'en Xema, de Manacor. Formada en Pedagogia Sistèmica i PNL. Actualment és assessora tècnica docent de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar.

MAICA PONS VILAGRASA
Llicenciada en Ciències Químiques per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professora d'ensenyament secundari a l'IES Cap de Llevant de Maó.

HERACLI PORTAS FUENTESPINA
Palma, 1959. Llicenciat en Ciències de l'Educació per la UIB. Professor de secundària de l'especialitat d'orientació educativa. Ha estat mestre, assessor de formació del CEP i professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Assessor tècnic docent de l'IAQSE de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats (de 2011 a juliol de 2013). Orientador de l'IES Son Pacs de Palma.

ÁNGELA RAMIS MURILLO
Diplomada en Educació Social, llicenciada en Psicopedagogia, màster d'Intervenció Socioeducativa amb Menors i Família, i Doctora en Educació per la UIB. La seva experiència laboral des de l'any 2000 se situa en l'àmbit de la protecció de menors, i en el treball amb menors i les seves famílies des de centres d'acolliment residencial, i des de desembre de 2014, en l'àmbit de l'acolliment familiar.

MERITXELL RIUS MONTCUSÍ
Santa Eulària des Riu (Eivissa), 1973. Llicenciada en filologia anglogermànica. Coordinadora de la Setmana de la Terra de l'IES Xarc.

JOSEP ROMERO BARBERÁ
València, 1970. Inicia els estudis de violoncel a l'escola de música del seu poble, Vila Nova de Castelló. Cursa els estudis Superiors de Violoncel al Conservatori Superior de Música Oscar Esplá d'Alacant amb el Professor Francesc pastor Sempere i els Superiors de Musica de Cambra al Conservatori Superior de Música Salvador Seguí de Castelló. Simultàniament rep classes dels professors Elias Arizcuren (pater) i Maria de Macedo a Madrid. Ha participat a diversos cicles de musica de cambra i va ser membre de la JORVAL (Jove Orquestra de la comunitat Valenciana)...Va exercir durant anys com a professor de diverses escoles de musica a la comunitat valenciana i des de l'any 2001 es professor de Violoncel del Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca. A l'actualitat n'és el Director.

MICAELA ROSSELLÓ MIRALLES
Llicenciada en Economia. Professora amb plaça definitiva a l'IES Puig de sa Font des del curs 2006-2007. Actualment és directora d'aquest mateix institut.

MARIA DEL PILAR ROVIRA SERRANO
Sant Adrià del Besòs (Barcelona) 1968. Llicenciada i doctora en Dret per la Universitat de les Illes Balears. DEA per la Universitat Ramon Llull. Màster en Direcció i Planificació del Turisme per la Universitat de les Illes Balears. Professora d'Arts Plàstiques i Disseny en l'especialitat d'Organització Industrial i Legislació a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears.

JOAN PAU SALORT SALORT
Llicenciat en Geografia i Història per la UB. Professor d'ensenyament secundari a l'IES Cap de Llevant de Maó.

DAVID SÁNCHEZ LLULL
Palma (Mallorca), 1973. Llicenciat i doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació per la UIB, es va especialitzar en Orientació Escolar. Actualment és professor de secundària i ha dirigit el projecte «Escola saludable». Especialitzat en problemàtiques psicosocials que afecten els treballadors de l'Administració pública, ha analitzat la incidència de l'estrès, ansietat, depressió, burnout i assetjament psicològic laboral a partir dels plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut. Ha publicat entre altres: — Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa (2015). AULA Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. — Estrategias de afrontamiento del burnout en centros de secundaria (2013). Educació i Cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia.

LYDIA SÁNCHEZ PRIETO
Cadis, 1984. Llicenciada en Psicologia per la UIB. Formació especialitzada en Psicologia Clínica mitjançant l'Itinerari de Psicologia Clínica per la UIB. Ha fet el Màster en Intervenció Multidisciplinària en Trastorns de la Conducta Alimentària, Trastorns de Personalitat i Trastorns Emocionals per la Universitat de València. És experta en Intervenció en Qualitat de Vida de Gent Gran per la Universitat Nacional d'Educació a Distància. És psicòloga general sanitària. És professora associada del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Treballa com a psicoterapeuta a l'Institut Clínic Manacor (Xarxa Assistencial Juaneda) des de 2010 i al Centre es Pla des de 2016.

JANA SUAU LANGA
Palma, 1982. Està diplomada en Educació Primària, en especialitat d'Educació Física, i graduada en Educació Infantil per la Universitat de les Illes Balears. És dinamitzadora de l'esport en edat escolar. Té formació en educació activa, vivencial i autodidacta, i en treball amb famílies. És cofundadora de la cooperativa educativa Els Dos Pous. És coordinadora i encarregada de la gestió del centre de primer cicle d'educació infantil Els Molins. És cofundadora de l'associació fundació Es Niu, on es fan, entre altres activitats, les Jornades d'Educació Conscient, Educació Coherent.

MARIA BEL DEL TORO ZARCO
És mestra d'educació infantil i cap d'estudis del CEIP Talaiot. És cofundadora de l'associació Innova Talaiot, que té com a objectiu l'organització d'activitats formatives per implantar un canvi de mirada cap a l'educació.

MARC TORRES ROMAGOSA
Palma (Mallorca). Cursa els ensenyaments professionals de piano amb Miquel Estelrich i Joan Moll al Conservatori Professional de Mallorca. Entre 1997 i 2002 cursa ensenyaments superiors en la especialitat de Piano i Pedagogia del Piano al Real Conservatori de la Haia amb Marcel Baudet i Marlies van Gent i al Rotterdams Conservatorium (Holanda) amb Michael Davidson. El 2002 obté el premi extraordinari del grau superior de piano al Conservatori superior de música de les Illes

Balears. Ha intervingut com a intèrpret solista i distintes formacions de música de cambra a sales de Mallorca, Menorca, Barcelona i Països Baixos. Ha estat professor de piano i acompanyament instrumental als Conservatoris Professionals de Música de Mallorca i Menorca. Des del 2006 exerceix docència al Centre Integrat d'Educació Musical, Infantil i Primària CEIP SON SERRA i és Cap d'Estudis Adjunt dels Ensenyaments de Música.

SÒNIA TUR MARTÍ
Llicenciada en Filologia Catalana per la Universitat de Barcelona. Professora d'ensenyament secundari a l'IES Cap de Llevant de Maó.

ANTONI VERGER PLANELLS
Palma (Illes Balears). 1975. Llicenciat en Pedagogia per la UIB i Doctor en Sociologia per la UAB. Actualment és el sub-director del Màster Europeu (Erasmus Plus) Education Policies for Global Development (GLOBED), i el director del projecte europeu (H2020/ERC) Reforming Schools Globally: A pluri-scalar analysis of autonomy and accountability policies in the education sector – REFORMED. Les seves àrees principals de recerca són, d'una banda, la relació entre els processos de globalització i la política educativa i, d'altra banda, l'anàlisi dels quasi-mercats educatius i el seu impacte sobre les desigualtats educatives. Verger ha publicat nombrosos articles científics i llibres sobre aquestes temàtiques. També ha desenvolupat projectes de recerca i consultoria per a la UNESCO, la Global Campaign for Education, Education International i diverses agències de desenvolupament internacional.

LLUÍS VIDAÑA FERNÁNDEZ
Granada, 1960. Llicenciat en Història i en Geografia, i doctor en Geografia Humana per la UIB (2004). Professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Imparteix les assignatures d'Educació de Persones Adultes (Grau d'Educació Social) i de Formació Permanent (Grau de Pedagogia). És col·laborador del grup de treball CIFES.

RICARD VILA BARCELÓ
Mestre d'escola i logopeda. Fa 36 anys que és docent i ha estat assessor de formació permanent durant més de 10 anys. Actualment és el director del CEIP Rafal Vell i secretari de l'associació Justícia i Pràctiques Restauratives de les Illes Balears.

MARGA VIVES BARCELÓ
Palma, 1978. Llicenciada en Psicopedagogia, doctora amb Menció Europea en Ciències de l'Educació per la UIB. Professora contractada doctora interina 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. Participant com a experta a la creació del Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears (Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar). És membre del GIFES de la UIB.

ESTHER ZARRIAS RUIZ

Terol, 1983. Diplomada en Educació Infantil per la Universitat Jaume I, de Castelló, amb habilitacions per impartir educació primària i atenció a la diversitat. Formació de postgrau en Educació Infantil a través del mètode Waldorf. Formada en preparació d'ambients i materials Montessori. Formació en educació activa, vivencial i autodidacta. Titulada com a educadora de Massatge Infantil per IAIM Formadora de Formadors. Cofundadora d'Es Niu, on es fan, entre altres activitats, les Jornades d'Educació Conscient, Educació Coherent.

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Anuari de l'educació de les Illes Balears 2016

Universitat de les Illes Balears

GOIB
CONSELLERIA EDUCACIÓ I UNIVERSITAT