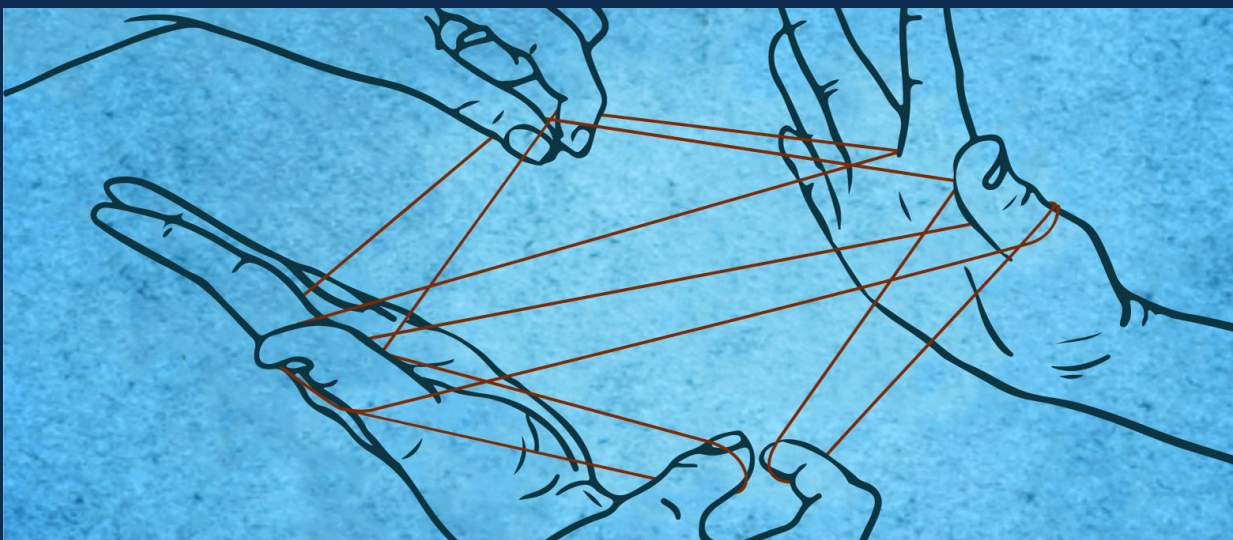


anuari de l'educació de les Illes Balears 2018



Colonya

Fundació Guillem Cifre

Lluís Ballester Brage
Director

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

2018



Universitat
de les Illes Balears



Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2018

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.

Consell de Direcció

Director: Dr. Lluís Ballester Brage

Subdirector: Dr. Joan Amer Fernández

Secretària: Dra. Maria Antònia Gomila Grau

Secretaria tècnica: Sr. Lluís Vidaña Lladó

Vocals:

Dr. Josep Lluís Oliver Torelló
Dra. Belén Pascual Barrio
Dra. Margalida Vives Barceló
Dra. Rosario Pozo Gordaliza
Dra. Victòria Quesada Serra

Consell Assessor:

Dr. Pere Alzina
Sr. Bartomeu Cañellas
Sra. Isabel Cortada
Sr. Jordi Escudero
Dra. Gemma Tur
Dr. Lluís Vidaña Fernández

- * © del text: els autors 2018
- * © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
- * Disseny i maquetació: ddc
- * Impressió: Fundació amadip.esment
- * ISSN: 1889-805X
- * Dipòsit legal: PM-2548-2004



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

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

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

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

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

GIFES: Dr. Lluís Ballester Brage. 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: lluis.ballester@uib.es

SUMARI

PRESENTACIÓ	7
• CONTINUAR I PERSISTIR	8
<i>Per Josep Antoni Cifre Rodríguez</i>	
PRÒLEG	11
• NOVES NECESSITATS SOCIALS, NOUS REPTES EDUCATIUS	12
<i>Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears</i>	
I. INTRODUCCIÓ	15
• LA INNOVACIÓ EN EDUCACIÓ. ASPECTES CLAU I REPTES DE FUTUR	16
<i>Per Mar Camacho Martí</i>	
• MEMÒRIA DEMOCRÀTICA DE L'ESCOLA: MARIA MAYOL I EL PLANTEJAMENT SOCIAL DE L'EDUCACIÓ FEMENINA	30
<i>Per Antoni J. Colom Cañellas</i>	
II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS	39
• SISTEMA EDUCATIU A LES BALEARS. UNA MIRADA COMPLEMENTÀRIA	40
<i>Per Belén Pascual Barrio, Joan Amer Fernández i Marga Vives Barceló</i>	
• ELS ESTUDIS UNIVERSITARIS A LES ILLES BALEARS, 2011-17	62
<i>Per Lluís Ballester Brage, Andrés Nadal Cristóbal i Emilio Menéndez Benito</i>	
• FINANÇAMENT, GESTIÓ I ORGANITZACIÓ DELS RECURSOS ECONÒMICS ALS CENTRES D'EDUCACIÓ PÚBLICS DE LES ILLES BALEARS	78
<i>Per Francesc Gálvez i Capellà</i>	
III. ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: ESTUDIS I INDICADORS	91
• LES ALTERNATIVES DELS PLANS D'INNOVACIÓ EDUCATIVA A LA INTEGRACIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER	92
<i>Per Luis Vidaña Fernández</i>	

•	EL CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS	112
	<i>Per Pere J. Carrió Villalonga</i>	
•	REFLEXIONS I REPTES EN L'ENSENYAMENT DE L'ANGLÈS COM A LLENGUA ESTRANGERA (O LLENGUA FRANCA) EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA I EN L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA	132
	<i>Per Tomàs Màrius Oliver Colom, Pere Moyà Niell i Luis Vidaña Fernández</i>	
IV.	L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS	143
•	LA IMPLANTACIÓ DE LA FIGURA DEL TÈCNIC D'INTERVENCIÓ SOCIOCOMUNITÀRIA (TISOC) ALS CENTRES D'ENSENYAMENT SECUNDARI DE LES ILLES BALEARS: CAP A UN NOU MODEL D'INTERVENCIÓ	144
	<i>Per Assumpció Sempere Campello, Begoña Ferretjans Moranta, Antònia Puiggròs Rebassa, Raquel Buele Zamora, M. Antònia Gomila Grau</i>	
•	ALTER. PROGRAMA D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA PER A JOVES EN RISC D'EXCLUSIÓ SOCIAL I ESCOLAR	156
	<i>Per Maria Cànaves Vaquer</i>	
•	INFORMACIÓ ALS PARES I LES MARES SEPARATS O DIVORCIATS EN RELACIÓ AL PROGRÉS D'APRENENTATGE I INTEGRACIÓ SOCIOEDUCATIVA DELS SEUS FILLS. AUTORITZACIONS EN ELS SUPÒSITS DE SEPARACIÓ O DIVORCI.....	168
	<i>Per Mercedes Martínez Terreros i Catalina Lull Vallès</i>	
•	L'EXPERIÈNCIA SOCIOEDUCATIVA DEL MOLÍ DE BAIX (SANT LLUÍS)	182
	<i>Per Ita Riera Torrent</i>	
V.	RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS	201
•	APROXIMACIÓ A L'ESTUDI SOBRE LA CONVIVÈNCIA ESCOLAR A ESO	202
	<i>Per Marta Escoda Trobat, Marga Vives Barceló i Josep Lluís Oliver Torelló</i>	
•	TEI COM A EIX VERTEBRADOR DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL ALS MUNICIPIS DE CALVIÀ I ESPORLES	220
	<i>Per Maria Clapés Nicolau i Miquel Socies Vives</i>	
•	EL MODEL DE LES ESCOLES D'ADULTS DE MENORCA	234
	<i>Per Llorenç Forcada Moll i Magdalena Humbert Pons</i>	
•	UNA INICIATIVA D'ÀMBIT COMUNITARI: BINISSALEM CIUTAT EDUCADORA...	250
	<i>Per Baltasar Ramis Cerdà</i>	

• LA BIBLIOTECA ACTUAL: CONSTANTS I RENOVACIÓ EDUCATIVA	262
<i>Per Cristina Bellver Coll</i>	
• EL PROGRAMA ROBOTIB.A L'ALTRE COSTAT DE LA PANTALLA	280
<i>Per Ramon Perpinyà Font</i>	
• L'ESCOLA DE MÚSICA DEL PATRONAT MUNICIPAL DE MÚSICA D'EIVISSA. PRESENT I REPTES DE FUTUR	296
<i>Per Elisenda Belda</i>	
• ELS REPTES DE L'EDUCACIÓ PERMANENT DE PERSONES ADULTES AL SEGLE XXI	310
<i>Per Maria F. Alorda Vilarrubias i Tomeu Barceló Rosselló</i>	
• EL MÈTODE BALLESTER D'APRENTATGE	324
<i>Per Antoni Ballester, María del Cristo Alonso, Elisabet Bontempelli, Joana Corrales, Carolina Herrero, María José Martínez, Pauline Mélenec, Edelweiss Monreal, Gabriel Pereiro, Manuel Rico, Iovanna Rodríguez i Santiago Vicente Llavata</i>	
VI. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ: INNOVACIÓ EDUCATIVA	335
• ELS PLANS D'INNOVACIÓ PEDAGÒGICA PER A LA MILLORA EDUCATIVA	336
<i>Per Manel Perelló Beau</i>	
• PLANS D'INNOVACIÓ PEDAGÒGICA: 120 DOCENTS, 4 ILLES, I IL·LUSIÓ: 2016-2018	352
<i>Per Susana de la Calle, Francisca Bonet, Myriam Fuentes, Antoni Salvà, Mònica Domínguez, Roser Mascaró, Marina Vallcaneras, Antònia Pol, Antònia Isern, Eva Casas</i>	
• CEIP MARGALIDA FLORIT: UNA ESCOLA QUE FA CAMÍ	364
<i>Per Roser Mascaró Talaya</i>	
• L'IES SA BLANCA DONA: UNA APOSTA PEL CANVI I LA MILLORA	374
<i>Per Albert Belda Valero, Mònica Domínguez García i Alejandro Pitaluga Ivorra</i>	
• APRENTATGE SERVEI DEL CEIP PONENT	386
<i>Per Margarita Coll Martorell i Maria Margarita Calafell Rosselló</i>	
• L'ENCAIX DEL PIP EN LA CULTURA EDUCATIVA DEL CEIP LLEVANT	396
<i>Per Claustre de professors</i>	
• NEUROCIÈNCIA I ESCOLA ACTIVA	406
<i>Per Esther Zarrías Ruiz, Montse Mozo Fornari, Magdalena Salas Cànaves i Jordi Ignasi Cabrer Gonzàlez</i>	
RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2018	413

PRESENTACIÓ

Continuar i persistir

Per Josep Antoni Cifre

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

Recentment, vaig escoltar una intervenció en relació a la necessitat que ens exigim de ser originals o innovar a l'hora de fer una exposició, una intervenció o, per exemple, una introducció com aquesta. Deia el ponent que estava convençut que l'exigència en la forma, cada vegada més, havia arribat a un punt que esborrallava allò que era el realment important. No crec que sigui aquest el meu cas als anuaris en els quals fins a la data he tingut l'honor de fer la introducció. Perquè no cal ser gens original ni inventar res a l'hora de presentar un treball tan sòlid com l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears, una eina que no té altra pretensió o argument que no sigui la promoció de l'Educació i el coneixement del nostre sistema educatiu des de la perspectiva dels seus professionals.

Quant a la justificació del patrocini de l'anuari per part de la Fundació Guillem Cifre de Colònia, moltes vegades, en les nostres intervencions a l'acte de presentació dels anuaris, diem que la Caixa d'Estalvis de Pollença és una eina que té el seu origen i que es justifica en la educació. Potser molts tenen coneixement de la trajectòria pedagògica del nostre fundador i vinculin l'esmentada afirmació directament amb aquest fet. No obstant, amb tota humilitat, va més enllà. La caixa d'estalvis va néixer d'un simple exercici pedagògic dins una aula per tal d'introduir el concepte i valor de l'estalvi entre els alumnes. Com podeu imaginar, a finals del segle XIX, la conjuntura social, econòmica i cultural d'un poble de les nostres Illes no estava per conceptes com l'estalvi. No obstant, aquell exercici fet dins una aula de l'escola de Pollença, quan va sortir al carrer, va convertir-se en una eina per lluitar contra la usura i fer front a les necessitats financeres d'un ample sector social. És evident, pel que he dit, perquè podem afirmar que Colònia té el seu origen en l'educació i, cal dir-ho, en la convicció que tenim com a entitat que l'educació és la palanca de millora i desenvolupament social, econòmic i cultural amb més transcendència. Sense cap dubte, és la guia de la nostra Obra Social.

El que teniu a les mans és una eina *de i per* l'educació. Feta pels seus professionals. Ben coordinada i confeccionada pel Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears. Amb la col·laboració de la Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears i el patrocini de la Fundació Guillem Cifre de Colònia. I no cal ni ser originals, ni innovar, sinó persistir en millorar el que ens ocupa i preocupa: l'educació i formació de les persones.

PRÒLEG

Noves necessitats socials, nous reptes educatius

Direcció de l'Anuari de l'Educació 2018

L'educació a les Illes Balears, juntament amb els canvis positius que s'han aconseguit en els darrers anys, també té importants reptes per resoldre. Qualsevol canvi social, sabem que té impactes sobre l'educació, sigui en forma de nous problemes o com a noves oportunitats. En aquest sentit, les Illes són una comunitat amb intensos canvis socials, econòmics i culturals que fan més complexa la realitat educativa.

La situació exigeix que es concretin les iniciatives per avançar en la millora de l'educació i la formació en cada un dels territoris que conformen les Illes Balears, compensant les desigualtats que encara són tan evidents i consolidant una oferta educativa de qualitat en tots ells. En el marc dels reptes educatius i socials actuals, les administracions públiques, han de apostar decididament per un augment de la inversió educativa, que encara és a distància per situar-se en la dotació necessària per salvar el desnivell que ens segueix separant de les comunitats més avançades de l'Estat i en relació amb els països del nostre entorn. En qualsevol cas, sabem que no tot és una qüestió de recursos, els reptes socials i educatius també es relacionen amb altres factors, com els que s'estan concretant en l'esperat i necessari Pacte per l'Educació. El conjunt de la societat té responsabilitats educatives que no s'han d'oblidar; des dels ocupadors que han de valorar la formació, fins a les famílies, passant per tota la societat civil (mitjans de comunicació, organitzacions del tercer sector, etc.). Justament, sempre es presta atenció a l'Anuari de l'Educació a aquestes qüestions, però sense oblidar que la comunitat educativa és el principal actor de l'educació, per això es dedica tots els anys un espai a la renovació metodològica i didàctica. En el present any, es presenta un ampli conjunt d'experiències, debats i propostes sobre innovació educativa a les Illes.

Conèixer la realitat de l'educació ens ajuda a entendre millor alguns dels problemes que semblen crònics en el sistema educatiu i, en primer lloc, el de l'elevat índex de fracàs escolar. Actualment, es disposa d'estadístiques elaborades per organismes competents (IAQSE, Consell Escolar de les Illes, UIB), així com d'informes internacionals (PISA, TALIS), que poden servir de referència per al diagnòstic general del sistema educatiu a Balears, si bé en aquest últim cas, amb la necessària cautela a causa de la impossibilitat d'aquest tipus d'informes, globals en la seva metodologia, de representar adequadament la situació de Balears. En qualsevol cas, els factors més rellevants del diagnòstic sobre l'educació a Balears permeten identificar els principals reptes socials i educatius de l'escola.

Per realitzar una definició de les metes més rellevants, sense entrar en els acords concretats en el Pacte per l'Educació, es pot prestar atenció a la selecció realitzada per organismes internacionals de prestigi. En aquest sentit, es poden recordar i valorar les metes generals que estableix l'Organització d'Estats Iberoamericans per a l'Educació, la Ciència i la Cultura, en l'àmbit educatiu, per 2021 (OEI):

- Meta general 1: Reforçar i ampliar la participació de la societat en l'acció educadora.
- Meta general 2: Aconseguir la igualtat educativa i superar tota forma de discriminació en l'educació.
- Meta general 3: Augmentar l'oferta d'educació inicial i potenciar el seu caràcter educatiu.
- Meta general 4: Universalitzar l'educació primària i la secundària bàsica, i ampliar l'accés a l'educació infantil i a la secundària superior.
- Meta general 5: Millorar la qualitat de l'educació i el currículum escolar.
- Meta general 6: Afavorir la connexió entre l'educació i l'ocupació a través de l'educació tècnico-professional.

Meta general 7: Oferir a totes les persones oportunitats d'educació al llarg de tota la vida.

Meta general 8: Enfortir la professió docent.

Meta general 9: Enfortir la investigació científica.

El repertori, establert també a partir d'un diagnòstic de la situació, pot ser assumit sense dificultats. Les metes més específiques i la bateria d'indicadors que planteja són una excel·lent referència de treball i investigació. En el mateix sentit, també es pot considerar, en un context diferent, l'estratègia europea d'Educació i Formació per a 2020. El Consell de Ministres de la Unió Europea va adoptar, al maig de 2009, el nou marc per a la cooperació europea en educació i formació, amb l'objectiu d'assegurar la realització professional, social i personal de tots els ciutadans, l'ocupabilitat i prosperitat econòmica sostenible, alhora que la promoció dels valors democràtics, la cohesió social, la ciutadania activa i el diàleg intercultural. Els objectius establerts en la nova estratègia d'educació i formació 2020, basats igualment en un detallat diagnòstic de la situació en cada un dels països compromesos, actualitzen alguns dels definits en l'anterior estratègia 2010, i incorporen de nous.

El marc estableix quatre nous objectius estratègics que s'acompanyen d'indicadors i punts de referència que serviran per controlar el progrés cap a la consecució d'aquests objectius en 2020. Els nous punts de referència continguts en els quatre objectius estratègics són els següents:

1. Fer una realitat l'aprenentatge al llarg de la vida i la mobilitat.

L'indicador per al 2020 és que almenys un 15% dels adults en edats compreses entre 25 i 64 anys hauria de participar en aprenentatge permanent.

2. Millorar la qualitat i l'eficiència de l'educació i la formació.

L'indicador per al 2020 és que el percentatge d'alumnes de 15 anys de baix rendiment en competències bàsiques en Lectura, Matemàtiques i Ciències hauria de ser inferior al 15%.

3. Promoure l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa.

Els dos principals indicadors estableixen, en primer lloc, que almenys el 95% dels infants entre quatre anys d'edat i l'edat de començament de l'educació primària haurien de participar en educació infantil; en segon lloc, s'espera que el percentatge dels que abandonen de forma primerenca l'educació i la formació hauria de ser inferior al 10%.

4. Consolidar la creativitat i la innovació, incloent l'esperit emprenedor, en tots els nivells d'educació i formació.

L'indicador per al 2020 és que el percentatge de persones d'edats compreses entre 30 i 34 anys que hagin completat amb èxit el nivell d'educació terciària (postobligatòria) hauria de ser com a mínim del 40%.

Com es pot observar, els objectius plantejats en l'estratègia europea són complementaris del plantejament de l'OEI. Les metes de l'OEI són més generals, mentre els objectius de l'estratègia europea semblen més vinculats a la situació de les Illes Balears. Les anàlisis, els debats i els reptes plantejats a continuació, en el conjunt dels articles de l'Anuari, ens apropen a la comprensió de la resposta educativa que s'està donant o s'ha de donar a les noves necessitats socials i formatives.

I. INTRODUCCIÓ

La innovació en educació. Aspectes clau i reptes de futur

Mar Camacho

RESUM

La innovació ha esdevingut des de fa uns anys un nou imperatiu per a la política educativa. Entesa com a motor de creixement i canvi en el marc de la societat actual, és necessari també considerar-la en el món de l'educació. La innovació en educació esdevé clau per aconseguir canvis qualitatius que afavoreixin l'expansió dels sistemes educatius actuals i condueixin a una major eficiència i millors resultats en qualitat i equitat, també en oportunitats d'aprenentatge. Per tal d'obtenir els guanys de la innovació en l'educació cal que les polítiques educatives que es generen des dels sistemes educatius permetin innovar i avançar vers la transformació educativa dels centres educatius del segle XXI.

Els sistemes educatius necessiten compartir coneixements i experiències sobre el disseny i implementació de polítiques efectives basades en l'evidència, que també facilitin i mesurin la innovació. Així, esdevé essencial explorar nous enfocaments i estratègies de innovació i millora dels sistemes educatius, i també dotar tots els agents implicats en l'acte educatiu amb les competències necessàries requerides per la innovació, especialment als centres educatius, autèntics motor de canvi en el procés de transformació dels centres. En aquest capítol, es pretén abordar, des d'un vessant generalista, alguns dels punts essencials que defineixen la innovació en educació en el marc del segle XXI, com la definició de l'escola innovadora, les noves pedagogies, el lideratge dels centres educatius en el procés de transformació i el rol de les institucions que han d'acompanyar aquests processos. Aquests punts s'acompanyen també d'una mirada internacional i les principals tendències en innovació en educació.

RESUMEN

La innovación se ha convertido desde hace unos años en un nuevo imperativo para la política educativa. Entendida como motor de crecimiento y cambio en el marco de la sociedad actual, es necesario también considerarla en el mundo de la educación. La innovación en educación es clave para lograr cambios cualitativos que favorezcan la expansión de los sistemas educativos actuales y conduzcan a una mayor eficiencia y mejores resultados en calidad y equidad, también en oportunidades de aprendizaje. Con el fin de obtener los beneficios de la innovación en la educación es necesario que las políticas educativas que se generan desde los sistemas educativos permitan innovar y avanzar hacia la transformación educativa de los centros educativos del siglo XXI.

Los sistemas educativos necesitan compartir conocimientos y experiencias sobre el diseño e implementación de políticas efectivas basadas en la evidencia, que también faciliten y midan la innovación. Así, es esencial explorar nuevos enfoques y estrategias de innovación y mejora de los sistemas educativos, y también dotar a todos los agentes implicados en el acto educativo con las competencias necesarias requeridas por la innovación, especialmente en los centros educativos, auténticos motor de cambio en el proceso de transformación de los centros. En este capítulo, se pretende abordar, desde una vertiente generalista, algunos de los puntos esenciales que definen la innovación en educación en el marco del siglo XXI, como la definición de la escuela innovadora, las nuevas pedagogías, el liderazgo de los centros educativos en el proceso de transformación y el rol de las instituciones que deben acompañar estos procesos. Estos puntos se acompañan también de una mirada internacional y de las principales tendencias en innovación en educación.

I. INTRODUCCIÓ

Les transformacions que tenen lloc actualment en la nostra societat impliquen la necessitat de saber gestionar la complexitat del canvi. És per això que les investigacions que han tingut lloc en el camp educatiu en els darrers anys s'han centrat en la innovació en general i en l'equilibri necessari perquè es produeixin aquests processos de canvi.

El món en què vivim ens desafia a innovar per trobar solucions als problemes més complexos. Els centres educatius no són els únics a reflectir aquests desafiaments, però sovint esdevenen un blanc fàcil en tant que agents que han de donar resposta als reptes, tant locals com globals, als quals s'enfronta la societat actual, una societat en canvi constant, incerta i molt marcada pels grans avenços tecnològics. Des de finals del segle XX, les innovacions tecnològiques i el seu potencial transformador han dominat gran part de la investigació sobre el canvi educatiu. I ha estat en aquest context, on la promesa de canvi educatiu s'ha repetit amb cada nova innovació a l'aula, sense que el seu impacte, però, hagi estat valorat ni avaluat de manera sistemàtica. No obstant això, la literatura existent sobre el canvi educatiu en els darrers anys es caracteritza pel fet que les innovacions per si soles no transformen les escoles i que els processos de canvi venen propiciats per les persones i no la tecnologia, per exemple. També cal tenir en compte el canvi en el focus de la innovació, que en els darrers temps s'ha desplaçat de la innovació *per se* a la relació que s'estableix entre aquesta i els objectius del professorat, les seves necessitats, les metodologies d'aprenentatge, les característiques dels estudiants i el context en què tenen lloc (Camacho, 2016).

Les habilitats que els estudiants necessiten per a contribuir eficaçment a la societat i donar resposta a les demandes del món del treball estan canviant constantment, però els sistemes educatius no segueixen sovint el mateix ritme. La majoria de les escoles mantenen una aparença similar a la que tenien des de fa generacions, i els professors —en alguns casos— no despleguen ni les pràctiques ni els coneixements necessaris per satisfer les diverses necessitats dels estudiants d'avui dia. Saber quines són les habilitats que els joves necessiten per participar plenament en aquest món que canvia ràpidament, i com els sistemes educatius poden proporcionar un tipus d'ensenyament que desenvolupi aquestes habilitats constitueix un dels grans reptes a resoldre en el marc del segle XXI. Conèixer quin és el paper dels professors líders en la innovació tant dins com fora de l'aula, identificar els diferents rols i responsabilitats dels capdavanters de les escoles del segle XXI i, finalment, determinar com els diferents països poden contribuir al desenvolupament del lideratge a través dels seus sistemes educatius esdevé una constant en informes recents sobre la innovació en educació (OCDE, 2015).

2. INNOVACIÓ EN EDUCACIÓ. ALGUNS ASPECTES CLAU

El Centre for Educational Research and Innovation de l'OCDE ha identificat alguns punts clau de la innovació i la millora de l'educació com a part de la seva estratègia per a l'educació i la formació (2017):

QUADRE 1. PUNTS CLAU DE LA INNOVACIÓ I LA MILLORA DE L'EDUCACIÓ, OCDE; 2017**Punts clau de la innovació i la millora de l'educació**

- Investigació educativa: la inversió i l'ús de la recerca i l'avaluació són elements clau en un ecosistema d'innovació educativa.
- Desenvolupament educatiu: com en altres sectors, la indústria educativa hauria de desenvolupar eines, organitzacions i processos innovadors per millorar i canviar les pràctiques en el sector educatiu.
- Regulació i organització del sistema: només prosperen la innovació i la millora on es poden implementar bones idees i no en aquells entorns on es té aversió al risc o a la rigidesa de les normatives sobre currículum, avaluació, etc. També depèn de l'emprenedoria dels actors, els incentius i la disponibilitat de fons per a la innovació educativa.
- Organitzacions que aprenen (Learning organizations): es relacionen amb la innovació i la millora la forma com s'organitza el treball i si els centres educatius són capaços d'absorbir i generar coneixements i pràctiques de millora.
- Recursos humans: habilitats i obertura a la innovació dels actors dins del sector educatiu, especialment el professorat esdevé un punt essencial dins l'ecosistema d'innovació.
- Tecnologia: l'aplicació de tecnologies d'ús general al sector educatiu i sobretot de tecnologies digitals són una promesa clau per a la innovació i millora. En particular, el desenvolupament i l'ús d'informació longitudinal per part dels sistemes i el seu big data també són essencials per innovar en l'educació.

Diferents autors rellevants (Bernstein (2015), Hargreaves (2012) o De la Herrán (2011)), coincideixen a definir l'escenari educatiu actual com un mosaic divers de pràctiques educatives, caracteritzades per un pluralisme pedagògic que combina elements que són tan tradicionals com innovadors. Aquesta manca d'un model homogeni fa encara més difícil la possibilitat d'una innovació planificada, que arribi a tots els racons del sistema educatiu. D'altra banda, sovint succeeix que les escoles típicament innovadores, quan opten per iniciar un canvi disruptiu en la seva cultura organitzacional, aquestes esdevenen autèntiques «illes del canvi», anant a contracorrent i subvertint el model més burocràtic i rígid d'escola. El desig d'innovar és conduït freqüentment per la necessitat del canvi més que pels resultats que aquest pugui aportar (Harris, 2011).

La integració de la innovació en l'estructura escolar implica un canvi en la cultura de centre, tot i que existeixen una sèrie de condicionants relacionats amb la innovació en el sistema educatiu que afavoreixen la seva institucionalització; és dir, aquest canvi en la cultura de centre s'estén a les formes de vida de l'escola, la participació en els aprenentatges, l'ús dels recursos, l'elecció de les metodologies i la redistribució de grups escolars, espais i temps. En tot cas, els estudis més representatius (Carbonell, 2001; Fullan 2002; Murillo i Muñoz-Repiso, 2002; Lebrero i Fernández, 2009) situen el professorat en el punt de mira. En aquest sentit, Antúnez (2001) assenyalava el professorat com motor intern de la mateixa escola, una escola que es pensa a si mateixa des de la reflexió i la pràctica col·laborativa. Malgrat aquestes visions, les darreres tendències identifiquen les xarxes de centres innovadors, capitanejades pels centres educatius com a motor de transformació i canvi com l'epicentre de la innovació actual a les escoles.

3. INNOVAR PER CREAR ENTORNS D'APRENENTATGE. L'ESCOLA INNOVADORA AVUI

En el nostre país, els centres educatius estan canviant per respondre a les necessitats d'aprenentatge pròpies del segle XXI, tot reagrupant estudiants, repensant l'aprenentatge i canviant les pràctiques metodològiques, entre d'altres aspectes. En aquest sentit, cal destacar la necessitat d'espais que fomentin la comunicació i la col·laboració i també l'intercanvi de coneixement. El mer ús de diferent tipus de tecnologia (telèfons mòbils, tauletes...) no és suficient per promoure la innovació; el veritable canvi ha de venir de tot el sistema i no només d'àrees aïllades. En aquest sentit, caldria també impulsar xarxes, partenariats i connexions, especialment quan els recursos són escassos.

La creació de condicions específiques que promoguin la innovació per part del professorat inclou també la revisió i reformulació d'estratègies per a l'aprenentatge i la innovació. Cal impulsar processos i rúbriques d'avaluació, fer seguiment de les diferents accions i estratègies, tot monitoritzant i avaluant —mitjançant la recerca— com i de quina manera es duu a terme la innovació. Els resultats d'aquesta avaluació haurien d'informar la presa de decisions polítiques en el marc del desenvolupament de polítiques educatives actuals.

Al nostre país, segons Martínez Celorrio (2016), les escoles han aprofitat la quota d'autonomia permesa per les diferents legislacions (LOGSE 1990 i LOE 2006) per definir un nou paradigma de transformació i canvi. Així, les principals característiques d'una escola innovadora avui serien enteses com:

- un centre/organització obert al seu entorn, al qual complementa i del qual aprèn, establint xarxes de col·laboració i aliances mútues.
- un centre que transforma la seva cultura organitzativa pel que respecta a espais i temps, l'ús de metodologies integradores i plurals, i l'establiment de relacions horitzontals entre professorat, alumnat i famílies per tal d'avançar vers un projecte global i sistèmic.
- un centre que incorpora una multiplicitat de metodologies, des de l'aprenentatge basat en projectes, l'ús de tecnologies digitals, la gamificació, els simuladors, etc., per tal de fomentar la globalització dels elements del currículum i aprenentatge col·laboratiu enfront d'un sistema tradicionalista on els continguts es treballen de manera aïllada.
- un centre que treballa i avalua en competències, que combina el seu alumnat no per edat ni per grups, sinó mitjançant grups diversos i internivells.

El mateix autor assenyala les xarxes Ashoka, Escola Nova 21, Amara Berri o el model dels Jesuïtes Horitzó 2020, com a exemples de xarxes d'escoles innovadores.

4. LES NOVES PEDAGOGIES

The Institute of Educational Technology in The Open University va emetre recentment un informe, «Exploring new forms of teaching, learning and assessment» (2014), amb la finalitat de guiar el professorat i altres agents implicats en processos d'innovació. Les noves pedagogies incorporen altres formes d'ensenyar, d'aprendre i avaluar i sovint compten amb un component tecnològic important, que condueix a la innovació productiva. Entre d'altres, a l'informe s'hi destaquen:

QUADRE 2. NEW PEDAGOGIES THAT MIGHT TRANSFORM EDUCATION, OPEN UNIVERSITY (2017)

Noves pedagogies per transformar l'educació

1. Aprenentatge espaiat
2. Aprenents que fan la ciència
3. Llibres de text oberts
4. Navegar per les societats postveritat
5. Empatia intergrupat
6. Aprenentatge immersiu
7. Anàlisi dirigida per estudiants
8. Investigació en dades
9. Aprenentatge en valors interpersonals
10. Comunitats humanístiques de creació de coneixement

La publicació de l'OCDE «Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches» se centra en tres aspectes essencials perquè hi pugui haver innovació: un professorat que té confiança en la seva capacitat per ensenyar, la voluntat per innovar i líders escolars que estableixen les condicions idònies a les seves escoles. Aquest informe basat en evidències de les iniciatives també de l'OCDE: «Teaching and Learning International Survey (TALIS), Programme for International Student Assessment (PISA) i Innovative Learning Environments (ILE)» identifica aquelles polítiques tant en l'àmbit del centre educatiu com en l'àmbit del sistema que promouen el lideratge escolar eficaç, enforteixen el sentit d'autoeficàcia dels docents i fomenten la innovació en la creació d'escenaris d'aprenentatge propis del segle XXI (Camacho, 2016).

5. EL LIDERATGE EFECTIU DELS CENTRES EDUCATIUS

Els equips directius que exerceixen un bon lideratge són capaços de prendre decisions basades en l'evidència, proporcionar el lideratge instruccional que els professors necessiten per excel·lir en la seva tasca docent i crear entorns col·laboratius on els professors poden participar i prendre decisions sobre el centre. Dades de l'informe TALIS indiquen que quan els professors participen en la presa de decisions, ells mateixos consideren que tenen més confiança en l'habilitat docent; d'altra

banda, els equips directius que proporcionen al seu professorat oportunitats per participar en la presa de decisions també observen un major grau de satisfacció.



Imatge 1: Escoles per als aprenents del segle XXI.

Font: Rahul Jain

Per tal d'implusar processos innovadors significants cal que la figura del professor i la seva eficàcia sigui reconeguda. En aquest sentit, és important proporcionar eines per a la capacitat professional del professorat per tal que aquest pugui donar resposta a les necessitats d'aprenentatge del seu alumnat divers, en entorns canviants. La formació inicial del professorat hauria d'incloure temps necessari per practicar en diferents escoles. Situacions de classe flexibles i mètodes com l'ensenyament en equip poden acompanyar el professorat en el procés d'autoformació i també induir-lo a compartir les tasques amb altres companys. El suport del desenvolupament de relacions interpersonals en el centre educatiu

esdevé un altre punt clau per afavorir un grau més elevat de l'autoeficàcia del professorat. Així, la creació de relacions interpersonals en el centre educatiu amb l'equip directiu, altres professors i alumnat també és considerat un aspecte afavoridor de la innovació. La creació d'espais de treball compartit, d'una banda, i la possibilitat de fer canvis respecte als horaris o l'edifici també ho serien. El tercer punt seria el foment de la col·laboració entre el professorat. L'informe TALIS evidenciava molt poques sinergies de col·laboració entre col·legues. Les pràctiques col·laboratives, com observar els companys, donar *feedback* o treballar en equip, haurien de ser més arrelades als centres educatius.

6. LA INNOVACIÓ EN EDUCACIÓ DES D'UNA MIRADA INTERNACIONAL

La innovació és un procés dinàmic de visió, canvi i creació. Requereix una aplicació d'energia i passió vers la creació i implementació de noves idees i solucions creatives.

Els sistemes educatius s'apropen lentament a les demandes del nou món del treball. Per tal de respondre als seus reptes, els mateixos sistemes educatius requereixen una capacitat de creativitat i innovació que actualment no tenen i la realitat és que, a molts països del món, l'educació és un dels sectors en el qual la innovació és menys present. A països com la Xina, Hong Kong o bé Singapur la innovació en educació esdevé una prioritat i, per tant, un eix central del currículum dels seus estudiants. Als Estats Units, arran de la implementació de xarxes escolars basades en un rigorós aprenentatge basat en projectes, on els estudiants assumeixen problemes reals i són desafiat a generar productes que responguin a reptes també reals, les xarxes escolars floreixen amb una oferta basada en un aprenentatge personalitzat i profund i experiències reals per a tothom. Altres programes i marcs curriculars similars han anat madurant també, tot basant-se en dissenys d'aprenentatge que miren molt més enllà dels estàndards nacionals i especificacions rígides que els acompanyen.

La innovació educativa no es pot deixar en mans de grups d'escoles orientades cap al futur, sinó que han de ser els sistemes i sectors educatius com a tals qui liderin des de la seva capacitat estructural processos d'innovació, tot explorant primer i escalant després de manera contínua noves idees, noves pràctiques i noves formes de treballar.

Exemples actuals d'innovacions educatives emergeixen des de les franges de sistemes. Exemples de tot el món són impulsats per organitzacions com InnoveEdu, els WISE Awards i el Center for Education Innovations. Malgrat aquests exemples, hi ha pocs sistemes educatius que intentin construir noves estructures a partir d'aquests casos o que intentin adaptar-los i escalar-los.

D'altra banda, mentre alguns professors i directors d'escoles estan fent esforços actius i continus per innovar la seva pràctica, sovint troben que els seus sistemes són massa rígids, insuficients o fins i tot de vegades activament hostils. Cal assegurar també des del sistema Suport, fomentar les connexions entre escoles i fer que la comunitat educativa que innova sigui cada vegada més gran i tingui més suport.

7. MESURAR LA INNOVACIÓ

Finalment, la capacitat de mesurar la innovació esdevé essencial per a una estratègia de millora de l'educació. Saber en quina mesura les pràctiques docents estan canviant dins de les aules i les organitzacions educatives, les maneres en què el professorat desenvolupa i utilitza els seus recursos pedagògics (*core metodològic*), i en quina mesura el canvi es pot vincular a millores proporcionaria un augment substancial en la base de coneixement de l'educació. Així, mesurar la innovació a l'educació ofereix noves perspectives per abordar aquesta necessitat educativa a través de la identificació d'innovacions en el marc de les diferents capes que confegeixen el sistema educatiu (professorat, centre educatiu, institució) i la construcció de mètriques per examinar la relació entre la innovació educativa i el seu impacte en els resultats acadèmics.

En l'informe recent de la OCDE de 2017, «Measuring Innovation in Education: A Journey to the Future», es fan referències a les principals troballes sobre innovació en el sector educatiu obtingudes en un informe previ de 2014 de la mateixa organització. Alguns d'aquests aspectes claus a destacar són:

- En l'àmbit educatiu, l'educació superior mostra la major innovació, mentre que l'educació primària i secundària tenen aproximadament un nivell similar.
- En comparació amb altres sectors, la innovació en el coneixement i el mètode és superior a la mitjana.
- L'educació és igual o inferior a la mitjana que altres sectors en termes de la velocitat d'adopció de la innovació: el 38 % dels graduats van informar que el seu centre educatiu era principalment a l'avantguarda en l'adopció d'innovacions, nous coneixements o mètodes (enfrent del 41 % de mitjana de l'economia).

- L'educació superior es destaca pel que fa a la velocitat d'adopció de la innovació, per sobre de la mitjana de l'economia i molt superior a l'educació primària i secundària.
- El sector educatiu té nivells d'innovació significativament més alts que el públic.

Un altre enfocament per mesurar la innovació en educació es basa a avaluar canvis significatius en pràctiques clau, ja siguin pedagògics o organitzatius. Aquest enfocament es va implementar utilitzant enquestes internacionals, com PISA, TIMSS i PIRLS, i identifiquen els punts següents com a aspectes clau a tenir en compte en els àmbits de l'educació primària i secundària:



Imatge 2: Mesurar la innovació. Font: Tamarus Brown

- A tots els països participants hi ha hagut grans increments de pràctiques pedagògiques innovadores en àmbits com relacionar lliçons amb la vida real, habilitats d'ordre superior, ús de dades i interpretació de textos i personalització de l'ensenyament.
- En la seva pràctica pedagògica, els professors han innovat en l'ús de les avaluacions i en l'accessibilitat i l'ús de recursos de suport a la instrucció.
- Les organitzacions educatives han innovat en els àmbits de l'educació especial, la creació de comunitats d'aprenentatge professional per a professors, avaluació i anàlisi i la construcció de relacions amb actors externs (com ara les famílies).
- En general, els països amb majors nivells d'innovació han experimentat augments en determinats resultats educatius que inclouen un major rendiment en les matemàtiques, i uns resultats d'aprenentatge més equitatius i mestres més satisfets.
- En general, hi ha hagut més innovació a nivell de l'aula que a nivell d'escola.
- Els sistemes educatius amb més mancances són més proclius a la innovació per tal de millorar els seus resultats: tot i així, mentre que l'esforç és lloable, no hi ha cap garantia que aquesta millora s'aconseguirà. Per contra, els sistemes que ja obtenen bons resultats poden sentir menys pressió per innovar, però també consideren que els seus bons resultats els capaciten per a una presa d'innovacions més arriscades.

En un àmbit d'actuació més concret, l'informe de 2017 inclou dotze exemples d'innovació repartits entre: (i) Innovació a les aules: pràctiques pedagògiques, (ii) Innovació a les escoles; pràctiques de treball i recursos i (iii) Innovació en relacions externes:

- (i) Innovació a les aules: pràctiques pedagògiques

1. Possibilitat que els alumnes dissenyin els seus propis experiments.
2. Espais per als estudiants per explicar les seves idees.
3. Explicar la rellevància de la ciència en la vida quotidiana.
4. Ús de memorització de fets i procediments com a tècnica pedagògica.
5. Ús de simulacions per a l'aprenentatge.
6. Ús d'ordinadors per practicar habilitats i procediments.

(ii) Innovació a les escoles; pràctiques de treball i recursos

7. La col·laboració docent en forma d'observació entre iguals.
8. La col·laboració dels professors mitjançant la discussió de l'ensenyament amb els companys.
9. Desenvolupament professional per fomentar el pensament crític i la resolució de problemes per part dels estudiants.
10. Disponibilitat d'ordinadors portàtils o *notebooks* a les escoles.

(iii) Innovació en relacions externes:

11. Participació dels pares a les activitats escolars.
12. Publicació pública de les dades sobre els resultats acadèmics.

La capacitat de mesurar la innovació és essencial per a la millora de l'educació. És necessari fer un seguiment sistemàtic i observar si les pràctiques canvien en les organitzacions educatives i com ho fan, observar també com els professors desenvolupen i utilitzen els seus recursos pedagògics, i fins a quin punt el canvi i la innovació estan vinculats a la millora dels resultats educatius. Tenir en compte aquests aspectes clau suposaria un augment substancial de la base de coneixement pel que fa a l'educació internacional. Els responsables polítics podrien orientar millor les intervencions i els recursos, obtenir una resposta ràpida sobre si les línies d'actuació canvien les pràctiques educatives i es podrien comprendre millor les condicions i l'impacte de la innovació en l'educació.

Com a part de l'Estratègia d'Innovació de l'OCDE per a l'Educació i la Formació, el projecte «Measuring Innovation in Education» utilitza tres perspectives per abordar aquests temes: 1) comparar la innovació en educació amb la innovació en altres sectors; 2) identificar innovacions significatives en els sistemes educatius; i 3) construir mètriques per examinar la relació entre la innovació educativa i els canvis en els resultats educatius. Amb el suport de la Comissió Europea, el Centre d'Investigació i Innovació Educativa de l'OCDE des de fa uns anys intenta abordar aquesta important mancança respecte a la mesura de la innovació per a la formulació de polítiques.

8. A TALL DE CONCLUSIÓ

El present escenari demana un canvi d'orientació educativa basat en la innovació com a motor i dinamitzador de canvi i transformació. Cal repensar com des de l'escola es pot transformar la societat i contribuir a donar resposta a les seves necessitats. El paper de l'administració educativa

davant l'emergència d'escoles innovadores ha d'estar centrat a donar suport i reforçar els centres educatius, tot dotant-los de més autonomia; una autonomia que els permeti contractar professorat de perfils específics i alineats amb les necessitats del centres, estabilitzar plantilles, equilibrar desajustos territorials en el mapa escolar i, finalment, prioritzar aquells centres de complexitat màxima que, a causa de la seva tipologia, requereixen tot el suport possible.

És imprescindible reconèixer que la capacitat d'innovació per si sola no és suficient. Per tal d'assegurar que la innovació és profunda i sostenible i que impacta en l'aprenentatge dels estudiants, aquesta ha d'estar relacionada amb estructures més àmplies i agents de canvi diversos. Que es produeixi innovació a tot el sistema és necessari per garantir que aquesta s'estén adequadament i cal garantir també que els professionals que intervenen en aquests siguin flexibles i receptius vers el canvi.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alonso Carmona, L., Córdoba Hita, M. i Martín Muñoz, J. (2015). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2015. Informe Español* [en línia]. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Panorama de la educación. ISBN 978-84-369-5647-4.

Bernstein, S. (2015). «Does going public affect innovation?». *The Journal of Finance*, 70(4), 1365-1403.

Camacho, M. (2016). «Vers una cultura de la innovació: reptes i oportunitats en el marc del sistema educatiu català». *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Fundació Bofill.

Carbonell, J. (2001). «La innovación educativa hoy», dins *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata, 13-40.

Celorrio, X. M. (2016). «Innovación y reestructuración educativa en España: las escuelas del nuevo siglo», dins *Informe España 2016* (p. 43-84). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Ferguson, R.; Barzilai, S.; Ben-Zvi, D.; Chinn, C. A.; Herodotou, C.; Hod, Y.; Kali, Y.; Kukulka-Hulme, A.; Kupermintz, H.; McAndrew, P.; Rienties, B.; Sazy, O.; Scanlon, E.; Sharples, M.; Weller, M. i Whitelock, D. (2017). *Innovating Pedagogy 2017: Open University Innovation Report 6*. Milton Keynes: The Open University, UK.

Greany, T. (2018). «Innovation is possible, it's just not easy: Improvement, innovation and legitimacy in England's autonomous and accountable school System». *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 65-85.

Hargreaves, A. i Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Harris, D. N. (2011). *Value-Added Measures in Education: What Every Educator Needs to Know*. Harvard Education Press.

De la Herrán, A. (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XXI*, 14 [en línia].

Lebrero Baena, M. P. i Fernández Pérez, M. D. (2009). «Algunos indicadores de calidad en la educación infantil», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21, 2.

Murillo, F. J. i Muñoz-Repiso, M. (coord.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: MECD/Octaedro.

OECD (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy. A Systemic Approach to Technology-based School Innovations*. París: Educational Research and Innovation - OECD Publishing.

OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. París: Educational Research and Innovation - OECD Publishing.

OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning*. París: Educational Research and Innovation - OECD Publishing.

Vincent-Lancrin, S.; Jacotin, G.; Urgel, J.; Kar, S. i González-Sancho, C. (2017). *Measuring Innovation in Education. A Journey to the Future*. París: OECD Publishing.

Memòria democràtica de l'escola: Maria Mayol i el plantejament social de l'educació femenina

Antoni J. Colom

PERQUÈ EL DIA 8 DE MARÇ DEL 2018 SIA DIA RERE DIA UNA REALTAT I NO SOLS EL RESSÒ D'UNES BONES INTENCIONS.

La qüestió de *la memòria de l'escola i de l'educació* és una temàtica que s'ha anat actualitzant en aquests darrers anys bàsicament a causa de la importància que en l'àmbit de significació pedagògica tenen els diversos estris utilitzats en els quefers educatius, donant joc, aleshores, als anomenats museus pedagògics, de tal manera que tot material emprat en accions pedagògiques romanen interessants per a l'estudi històric de l'educació: els diversos elements usats en el si de les aules, quaderns, mapes, llibres de text, documentació, dibuixos, fotografies, etc., juntament amb els records dels implicats —història oral— ens permeten si més no una aproximació més autèntica a la realitat historicoeducativa. Per això avui podem dir que *l'etnografia escolar o educativa* es troba en la base de l'actual recerca històrica de l'educació.

Per altra banda, cal dir que entre nosaltres, abans de la dictadura, es va establir un esperit democràtic que va veure en l'educació l'instrument més a l'abast per aconseguir una reproducció dels ideals que tant havien costat aconseguir. Sens dubte la Segona República fou un escenari adient que avui ens serveix per encapçalar i donar compte d'un exemple de memòria democràtica de l'educació. Dic de l'educació i no de l'escola perquè l'obra de Maria Mayol traspasa indubtablement els espais escolars per convertir-se en una educadora social —per tant, de la societat— que consider que cal conèixer i admirar. A més, aquest sentit social de la seva obra ens mostra la força de l'educació quan s'instrumentalitza en benefici d'una comunitat, evidenciant així la seva força dinamitzadora, crítica i axiològica.

La figura de Maria Mayol i Colom és un cas prou interessant en el si de la fenomenologia educativa de la nostra illa, ja que en la seva persona s'hi conjuga l'obra d'una política, intel·lectual, feminista, educadora i, sobretot, d'una dinamitzadora de la vida social i cultural; tot plegat representa un fenomen com a mínim diferent de qualsevol altre personatge de la nostra història educativa. Maria Mayol és protagonista i un clar exemple del que s'ha anomenat educació no formal, malgrat fos, durant uns anys, professora d'institut. D'altra banda, se'ns presenta com una dona que s'integrà en els moviments socioculturals de la seva època, ja que fou un element actiu, i des del principi, de l'Associació per la Cultura de Mallorca, a la vegada que mantingué contacte amb el més avançat de la intel·lectualitat mallorquina. Fou també una víctima de la desfeta del 36 i un exemple d'una vida activa i dinàmica truncada per l'exili.

Creiem que aquesta afiliació ja ens indica el tarannà de na Maria i la seva vocació social i comunitària envers la llengua i la cultura illenca.

Cal tenir present que l'Associació per la Cultura de Mallorca fou fundada el maig de 1923 i perdurà fins que es produí el cop d'estat de 1936. Els seus creadors foren el prevere Jaume Sastre, el senyor Andreu Bordoy, l'inspector d'ensenyament Joan Capó, Guillem Colom (poeta solleric i doctor en Filosofia i Lletres), el senyor Miquel Durán (poeta i propietari de l'Editorial Mallorca, d'Inca, i pare del senyor Llorenç Durán i Coli, un dels mestres més importants de la nostra història), l'artanenc Llorenç Garcies (apotecari), Pere Oliver (felanitxer, polític i també apotecari) i el senyor Josep Claverol (metge del llogaret de Sant Jordi). Es constituí al marge de qualsevol partit polític i el seu sentit fou

exclusivament difondre i impulsar la llengua catalana com a suport de la nostra cultura. Aleshores, llengua i cultura pròpia varen ser els motius de l'Associació durant els tretze anys que perdurà. Més en concret, podem dir que els seus propòsits eren desenvolupar una segona renaixença de la llengua, la literatura i la cultura catalana a Mallorca, de tal manera —i així s'entendrà millor quin paper volia ocupar en el si de la nostra societat— que podem dir que l'actual Obra Cultural Balear s'inicià el 1962 amb un esperit continuista del que havia estat l'Associació per la Cultura de Mallorca.

Gairebé des dels seus inicis, es definiren els instruments que utilitzaria per aconseguir les seves finalitats; entre altres podíem parlar de la publicació d'un bolletí mensual en el qual es reflectiria la vida de l'Associació i en el qual es donaria compte dels «batecs espirituals de la nostra terra»; faria ressorgir la tradició anual dels Jocs Florals, que se celebrarien a indrets diferents de les Illes, així com festes populars, cooperant amb les que ja es feien i amb la creació d'altres, totes orientades a l'arrelament de la llengua catalana. També pensaren a celebrar diades de la llengua, així com cicles de conferències en els pobles, a organitzar biblioteques populars i editar cartells i proclames, així com obres noves d'autors mallorquins i d'autors universals en català i adaptades als infants.

En foren directors Elviri Sans, historiador i funcionari d'hisenda; el metge Emili Darder, que seria batle de Palma; Miquel Massutí, llicenciat en ciències, i Josep Sureda, apotecari i químic. Cal dir també que prest s'obriren delegacions a alguns pobles de Mallorca, com per exemple Felanitx i Sóller ja en el mateix any de la seva creació (1923) i després a Capdepera, Valldemossa, la Soledat (Palma), Andratx i Pollença. La veritat és que l'Associació nasqué a una mala època, perquè aquest mateix any es produiria el cop d'estat del marquès d'Estella amb la qual cosa la seva activitat no fou la que s'esperava. Malgrat tot, se celebraren jocs florals, cicles de conferències i alguna que altra edició d'autors illencs. En tot cas, a partir de 1926, les circumstàncies varen ser encara pitjors, de manera que es considerà prudent suspendre totes les actuacions de l'entitat, que sols es varen reprendre amb la caiguda de la dictadura de Primo de Rivera, quan governava el general Berenguer, el 1930. Mentrestant, sols es va continuar publicant l'*Almanac de les Lletres*, que era una de les seves publicacions periòdiques, i el 1928 s'inicià la publicació d'una nova revista, *La Nostra Terra*.

Valgui aquesta notícia d'urgència per esbrinar un poc el context en què Maria Mayol desenvolupà la seva obra, més quan a la seva ciutat nadiua l'Associació va tenir una de les primeres delegacions.

Maria Mayol nasqué a Sóller el 1883, quan ja la família havia emigrat a França, i on ben prest retornà. Allà sabem que estudià Filologia Francesa a la Universitat de Bordeus i que molt possiblement, a causa de l'inici de la Primera Gran Guerra, retornà a Sóller. De bell nou entre nosaltres, estudiarà a Palma el peritatge mercantil a l'Escola de Comerç, estudis que conclou el 1921; a la vegada, inicia una carrera literària dins els postulats esteticistes de l'Escola Mallorquina, tot entrant en contacte amb els seus principals representants. Era petita, baixeta i redoneta; de caràcter profundament cristià, llesta i responsable, amb un aire entre escèptic i trist, però alhora, i tal com demostrà al llarg de la seva vida, fou una persona d'una gran activitat, d'esperit inquiet, de mentalitat oberta i amb una capacitat innegable de convertir en realitat plans i projectes.

Sabem que començà a publicar els seus primers poemes, de caire místic i religiós o referits a la natura, a partir de 1919, al *Setmanari Sóller*; també traduí al català, i per al setmanari de la seva ciutat,

algunes pàgines de les memòries d'A. Daudet, algun que altre poema de Tomàs Aguiló, així com traduccions de l'anglès de John Prindle Scott. La seva obra poètica, així com els seus escrits polítics, veren la llum a revistes com l'*Almanac de les Lletres*, *La Nostra Terra*, el *Felanitx* o *Majorica*. També el 1931 estrenà una obra de teatre: *Margalideta de Sortdeviu*.

Es pot dir que Maria Mayol fou, públicament, la primera dona política de Mallorca; de tarannà republicà, autonomista i procatalanista, es va servir de la seva religiositat ben coneguda arreu per contrarestar les crítiques que li feien els partits de dretes. També fou la primera que en la seva activitat, tant cívica com política, va incloure el sentit feminista amb una defensa acurada dels drets de les dones i en especial de les més joves les quals defensà sempre en el seu dret a la cultura, a la feina i a la independència personal.

El 1923 la trobam com a vocal de l'acabada de constituir delegació de l'Associació per la Cultura de Mallorca a Sóller, que va presidir el poeta Guillem Colom Ferrà. Serà aquest mateix any quan començarà la tasca educativa orientada a la dona, tot iniciant un curset de llengua catalana «per a senyores i senyoretetes», que començà l'1 d'octubre i en el qual sols es demanaven «nocions d'ensenyança elemental». També sabem que, per aquests anys, ja col·laborava amb l'escola La Vall de Sóller, molt possiblement fent-hi classes de francès. Finalment, l'any 1926, verbalitzà la seva idea, que seria l'origen del que després s'anomenaria Foment de Cultura de la Dona, que ella mateixa crearia:

Por la junta local de la Associació per la Cultura de Mallorca en la reunió que se celebró el martes de la presente semana, fue examinada una importantísima proposición presentada por la vocal de la misma Srta Maria Mayol Colom, para la creación de una sección que, bajo la égida de aquella entidad, lleve a efecto una intensa labor cultural femenina, uno de cuyos extremos de realización inmediata fuera la creación de una Biblioteca popular per la Dona. (*Setmanari Sóller*, 16 de gener de 1926: 10)

Mentrestant, sabem que es guanyava la vida fent classes particulars de francès, tot preparant els alumnes que volien seguir els estudis mercantils o de batxillerat. Quan es creà el Foment de Cultura de la Dona (març de 1926), Maria Mayol, a més de dirigir aquesta institució fins a l'any 1934, feu classes de francès, mecanografia, comptabilitat i cultura general.

El 1932, l'Ajuntament de Sóller, vist l'augment d'immigrants cap a França i les grans relacions que es mantenien amb aquest país, creà una càtedra municipal de francès a la qual es presentà Mayol, i la guanyà. L'any següent, aprovà les oposicions de catedràtica de francès d'institut de segon ensenyament i fou destinada al recent inaugurat institut de Felanitx (1933), on coincidirà amb Andreu Crespi i la seva dona Maria Plaza. El 1935, serà destinada a l'institut de Vilanova i la Geltrú, si bé no perdrà mai el contacte amb Sóller, on venia sovint; quan començà l'alçament militar del 18 de juliol, es trobava a Madrid, ja que assistia a un curs de perfeccionament per a professors d'institut, la qual cosa farà que passàs tota la guerra a la Península. S'exilià a França —viurà a diverses ciutats— i anys després de concloure la Guerra Civil tornà a Mallorca, ja a la dècada dels anys quaranta sense fer cap activitat pública i vigilada de prop pel règim. Morí a Cala Major, a Palma, el 3 de desembre de 1959. El 1992 l'Ajuntament de Sóller li reté un homenatge i la nomenà filla il·lustre.

En el pla polític cal dir que la seva militància serà paral·lela a la cultural, de manera que començà militant, el 1933, a Acció Republicana de Mallorca (escissió del partit Republicà Federal, proper a Acció Republicana de Manuel Azaña, de signe republicà, autonomista i progressista en el qual militava Emili Darder) i després a Esquerra Republicana Balear, que era la secció a les illes d'Izquierda Republicana, partit que sorgiria de la confluència entre Acció Republicana, d'Azaña; el Partido Republicano Radical Socialista, de Marcelino Domingo, i de l'Organización Republicana Autónoma de Galicia, de Santiago Casares Quiroga. També cal dir que participà en l'assemblea que el 1931 aprovaria l'Avantprojecte d'estatut d'autonomia de les Illes Balears.

Fou com a militant d'aquest partit com arribaria a ser la representant de la coalició republicana socialista a les eleccions de novembre de 1933, amb la qual cosa fou la primera dona que, a Mallorca, es presentava com a candidata a unes eleccions a diputats; va arribar a aconseguir més de 29.000 vots, xifra gens menyspreable a la Mallorca conservadora d'aleshores.

Malgrat el seu catolicisme, fou víctima de nombrosos atacs; fins i tot *La Voz de Sóller* la qualificà de «candidata de via estrecha» i de «dama roja». També cal dir que el *Setmanari Sóller*, que sempre donà suport a l'obra i la persona de Maria Mayol, es veié obligat a publicar una protesta contra ella, feta per «unas sollerenses derechistas», en la qual la qualificaven de «mal intencionada, anticientífica, antifilosòfica y antimoral».

Aquests fets, així com el seu destí a Felanitx, va fer que dimitís del Foment de Cultura de la Dona el 1934. Pel que fa a la resta, hem de dir que fou membre del Comitè de Relacions entre Catalunya i Mallorca, de manera que trobam la seva signatura, juntament amb la de l'inspector Capó i altres mestres, professors i intel·lectuals, en la famosa Resposta al missatge dels catalans. Malgrat la seva estada a Catalunya, el febrer de 1936, encara va fer campanya a l'illa a favor del Front Popular. Indubtablement, catolicisme, feminisme i nacionalisme d'esquerres no degué ser una mescla gens fàcil per a Maria Mayol, ni per a Sóller, ni en general per a Mallorca. Tampoc les seves tasques pedagògiques i d'animació sociocultural dutes a terme a partir del Foment li degueren reportar moltes admiracions en els cercles més reaccionaris, principalment quan encara, a la seva època, era normal veure l'educació de la dona en funció del seu paper en el si de la família. Cal tenir present que al *Setmanari Sóller*, el 9 de setembre de 1924 (p. 2), encara es deia que «educar un niño es hacer un hombre; educar una niña es hacer una familia».

Com ja queda dit, la seva obra cabdal fou la creació el març de 1926 del Foment de Cultura de la Dona, en principi com una entitat relacionada i nascuda en el si de l'Associació per la Cultura de Mallorca, més concretament a la delegació de Sóller; si bé gaudí sempre de total autonomia fins al punt que fou dirigida per un patronat exclusivament femení.

Aquesta institució s'inspirà en l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona, que es creà a Barcelona el 1909, i igual que l'entitat catalana també la de Sóller se centrà en la creació d'una biblioteca que ben aviat es convertí en el nucli bàsic de l'associació i en la gran il·lusió de la fundadora: «cal que aquesta biblioteca arribi a ésser la vertadera Biblioteca de Sóller, ben orientada, ben regida, oberta de pinta en ampla a l'esperit rejuvenidor del segle xx» (*Setmanari Sóller*, 11 de febrer de 1928: 2). I. Graña ens diu en el seu llibre (2008: 38) que el contacte que tingué Maria Mayol amb

l'alcudienca Maria Verger Ventanyol, que era bibliotecària a Terrassa, degué tenir el seu pes en la creació de la institució sollerica. De tota manera, el que sí que està clar és que, ben prest i en funció del seu projecte, es començaren a organitzar actes culturals, rifes i fins i tot es feren peticions als sollerics i als mallorquins en general perquè fessin donacions tant de llibres com econòmiques per dur a terme el gran projecte de la biblioteca. En aquest sentit cal destacar que fins i tot —i gairebé diria que sorprenentment— mossèn Antoni M. Alcover els regalà diverses de les seves obres.

En el *Setmanari Sóller*, des de ben prest, es publicà mensualment la dinàmica de la biblioteca. Gràcies, doncs, a aquest fet sabem, per exemple, que el setembre de 1926, o sia cinc mesos després de la inauguració del Foment de Cultura de la Dona, ja hi havia 145 associades, nombre que arribaria a 239 al mes següent. El préstec de llibres aquest primer any anà dels 160 als 200 mensuals i la biblioteca havia aconseguit un fons de 1.501 exemplars; cal dir que la sala de lectura era utilitzada per un milenar de lectors.

Aquesta associació femenina, a més de la biblioteca que també era ambulat i que indubtablement fou la seva gran aportació, no deixà de banda altres activitats de caire cultural, de tal manera que ben prest —a partir de 1928 com a mínim— el Foment es dividirà en una sèrie de seccions al capdavant de les quals hi havia un comitè de responsables; així, a més d'un comitè directiu de la biblioteca, es crearen les seccions de música i d'excursionisme i hi havia, a més, una junta assessora a la direcció del Foment, els primers membres de la qual foren Guillem Colom, Joan Pons Marquès, Elvir Sans, Guillem Forteza i M. Antonia Salvà. També cal dir que el Foment tingué, almanco des del 1928, un assessor eclesiàstic, que generalment era un vicari de la parròquia. Amb aquesta organització, el Foment dugué a terme tot un seguit d'actes, entre els quals cal destacar les conferències, els cursos sobre distintes matèries —fonamentalment l'ensenyament del català—, concerts de música, excursions, els dits ensenyaments complementaris amb matèries com francès, anglès, comptabilitat, mecanografia, solfeig, dibuix i pintura, el suport a les colònies escolars i les exposicions de flors, que gaudiren sempre d'un gran èxit. Sobre els anys trenta, s'obrí també una borsa de treball per tal que les dones accedissin a un lloc de feina. De tota manera, la tasca més important, tal com ja hem dit, fou el paper que jugà la que s'anomenà Biblioteca de Cultura Popular, que als anys trenta prestava uns 2.500 llibres anuals i disposava d'uns fons de gairebé 2.000 llibres.

Avui en dia, l'obra d'aquesta filla il·lustre de la seva ciutat nadiua encara perdura, puix la biblioteca del Foment de la Cultura de la Dona es troba integrada al Centre Cultural i Museu de Sóller, situat al carrer de la Mar, n. 13, a l'antiga casa de can Mo. Així mateix per les fires de maig encara se celebren les exposicions florals que ella inaugurà.

Creiem que era necessari donar veu a l'activitat educativa d'una dona en general desconeguda que a més creà una de les institucions més compromeses amb l'educació no formal, o sigui, amb l'educació desenvolupada fora de l'escola per institucions de caràcter social i no escolar. I això, per diverses raons; en primer lloc, perquè tanmateix aquests centres desenvoluparen un important treball de formació i de conscienciació que va fer que les bondats de l'educació arribassin a més gent i per camins diferents; un altre argument és el paper actiu i social, de veritable dinamització cultural, que desenvoluparen aquests tipus de centre. En darrer lloc, destacaria un fet comú a tots ells, i és que gràcies a la seva tasca educativa i formativa varen fer confluïr els aspectes innovadors

de l'educació amb la identitat nacional i cultural del nostre poble. Si primer la monarquia, després la dictadura i també la república proscriviren l'ús del català al nostre sistema educatiu, el paper de les institucions no formals d'educació, tal com la que hem esmentat, complimentaren el que l'escola no podia fer: D'aquí la seva importància educativa i cultural.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Per dur a terme aquesta breu nota sobre Maria Mayol i Colom s'ha consultat la documentació següent:

Castañer, J. M. (1992). «Maria Mayol és filla il·lustre de Sóller», a *Setmanari Sóller*, 26 de setembre.

Castañer, J. M. (1993). «Maria Mayol i Colom», a *Gran Enciclopèdia de Mallorca* (tom 10). Palma: Promomallorca.

Colom, A. (1992). «A na Maria Mayol», a *Setmanari Sóller*, 22 d'agost.

Colom, A. (2016). *La renovació educativa a Mallorca*. Palma: Lleonard Muntaner.

Graña, I. (2008). *María Mayol i el Foment de la Cultura de la Dona*. Palma: Documenta Balear.

Setmanari Sóller: 30 de setembre de 1922; 9 de juny de 1923; 29 de setembre de 1923; 30 de setembre de 1923; 9 de setembre de 1924; 16 de gener de 1926; 7 de juliol de 1926; 11 de febrer de 1928; 18 de novembre de 1933.

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

Sistema educatiu a les Balears. Una mirada complementària

Belén Pascual

Joan Amer

Marga Vives

RESUM

El present capítol desglossa les principals dades del sistema educatiu de les Illes Balears. Amb la intenció de poder detallar i contextualitzar-les, s'ha optat per separar el capítol en dues parts. A la primera, s'analitzen les dades de l'alumnat de règim general, especial i estranger, així com del professorat i els índexs de repetició amb la perspectiva de poder oferir una comparativa de l'àmbit estatal i autonòmic dels cursos 2016-17 i 2017-18, sempre tenint present que d'aquest darrer curs les dades són, en data de redacció del capítol, provisionals.

La segona part del capítol se centra en taxes d'adoneïtat, promoció, titulació i taxes de la població que es gradua, sempre mantenint l'enfocament de comparació, en la mesura del possible s'aporten dades de 2 cursos (en ocasions de 3) de l'àmbit estatal i autonòmic. En aquest cas, s'ofereix la comparativa dels cursos 2015-2016 i 2016-2017 ja que permet entrar en detall en variables com la distribució per illes de la dedicació del professorat o la ràtio per etapes. Finalment, es destaquen alguns titulars del PMAR i de les experiències d'aprenentatge de la llengua estrangera a primària i a ESO.

RESUMEN

El presente capítulo desglosa los principales datos del sistema educativo de las illes Balears. Con la intención de poder detallar y contextualizar los datos, se ha optado por separar el capítulo en dos partes. En la primera, se analizan los datos del alumnado de régimen general, especial y de origen extranjero, así como el del profesorado y los índices de repetición con la perspectiva de poder ofrecer una comparativa a nivel estatal y autonómica, de los cursos 2016-17 y 2017-18, siempre teniendo en cuenta que de éste último curso los datos son, a fecha de redacción del capítulo, provisionales.

La segunda parte del capítulo se centra en tasas de idoneidad, promoción, titulación y tasas de la población que se gradúa, siempre manteniendo el enfoque de comparación, en la medida de lo posible se aportan datos de 2 cursos (en ocasiones 3) a nivel estatal y autonómico. En este caso, se ofrece la comparativa de los cursos 2015-2016 y 2016-2017 ya que permite entrar en detalle en variables como la distribución por islas de la dedicación del profesorado o la ratio por etapas. Finalmente, se destacan algunos titulares del PMAR y de las experiencias de aprendizaje de la lengua extranjera en primaria y en ESO.

I. EL SISTEMA EDUCATIU. INDICADORS PRINCIPALS

Aquest apartat té l'objectiu de fer una primera aproximació als principals indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears, dades que ajudaran a contextualitzar tant la segona part d'aquest capítol com la resta de capítols de l'Anuari de l'Educació del 2018. Cal comentar que les dades del curs 2016-2017 són, segons el Ministerio de Educación y Formación Profesional (EDUCABase), dades definitives. En canvi, les dades facilitades per aquesta institució relatives al curs 2017-2018 formen part d'un avançament de dades i són dades provisionals.

I.1. Alumnat de règim general

Vers l'educació infantil, es demostra l'augment de l'alumnat matriculat a segon cicle respecte al primer cicle (7.678 alumnes a primer cicle vers 29.506 alumnes a segon cicle al 2017-2018 per exemple). Per anys, i centrant-nos a les illes Balears, és destacable l'augment de 6.240 alumnes de 0-3 anys matriculats a primer cicle el 2016-2017 a 7.678 alumnes a aquesta etapa educativa el 2017-2018; no obstant això, s'observa una disminució d'alumnat matriculat al 2017-2018 (37.184 alumnes) front al 2016-2017 (37.840 alumnes). Pel que fa a l'educació primària, es mostra un augment de 1.341 alumnes al curs 2017-2018 respecte al curs 2016-2017. La darrera columna de la taula I mostra el percentatge que suposa el nombre d'alumnat matriculat de les Illes Balears front a l'Estat; en aquest sentit, els percentatges no varien significativament entre el curs 2016-2017 i 2017-2018; si bé s'identifica un augment al percentatge d'alumnat matriculat a primer cicle d'educació infantil (1,36 % el 2016-2017 al 1,64 % el 2017-2018). Amb tot, cal aclarir que les dades del curs 2017-2018 són provisionals.

**QUADRE I. NOMBRE D'ALUMNAT A EDUCACIÓ INFANTIL I EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA
(ESPANYA I ILLES BALEARS) 2016-2018**

		Espanya		Illes Balears		%	
		2016-2017	2017-2018	2016-2017	2017-2018	2016-2017	2017-2018
Educació infantil	Primer cicle	457.224	468.652	6.240	7.678	1,36	1,64
	Segon cicle	1.318.040	1.289.619	31.600	29.506	2,40	2,29
	Total	1.775.264	1.758.271	37.840	37.184	2,13	2,11
Educació obligatòria	Ed. primària	2.940.226	2.941.455	69.815	71.156	2,37	2,42
	Ed. secundària	1.888.223	1.929.680	43.601	43.810	2,31	2,27
	Total	4.828.449	4.871.135	113.416	114.966	2,35	2,36

Font: EDUCAbase

Analitzant les dades del 2016-2017 al detall (taula 2), podem observar com a les etapes obligatòries (primària i secundària) hi ha un percentatge més elevat d'al·lots que d'al·lotes (53,2 % a primària i 51,9 % a secundària); en canvi, a batxillerat, a qualsevol tipologia i curs, la presència femenina és més alta (55,6 % global). Quant a la titularitat dels centres, a primària un 65,9 % és matriculat a centres públics a primària, un 62,5 % a secundària i un 73,6 % a batxillerat; és a dir, majoritàriament la matrícula és més elevada en centres públics que en privat-concertat, especialment a batxillerat. Per illes, la distribució oscil·la, a totes les etapes, quasi un 80 % a Mallorca, 12 % a Eivissa-Formentera i 8 % a Menorca. Finalment, hi ha una tendència a la disminució de l'alumnat estranger a mesura que augmenta l'etapa educativa; així, a primària hi ha un 14 % d'alumnat estranger matriculat, un 12,5 % a secundària i un 8,6 % a batxillerat.

**QUADRE 2. ALUMNAT MATRICULAT A LES DIFERENTS ETAPES EDUCATIVES (CURS 2016-2017),
PER GÈNERE, TITULARITAT I ILLA**

	Total	Nins	Nines	Públic	Privat	Mallorca	Menorca	Eivissa- Form.	Estrangers
Ed. primària									
1r EP	11.455	6.154	5.301	7.610	3.845	9.112	905	1.438	1.877
2n EP	11.295	5.959	5.226	7.492	3.803	8.966	877	1.452	1.826
3r EP	11.743	6.397	5.246	7.772	3.971	9.282	981	1.480	1.587
4t EP	11.314	6.009	5.305	7.496	3.818	8.890	946	1.478	1.490
5è EP	11.059	5.748	5.311	7.209	3.850	8.761	888	1.410	1.421
6è EP	10.899	5.775	5.124	7.055	3.844	8.639	960	1.300	1.276
%	100%	53,2%	46,8%	65,9%	34,1%	79,2%	8,2%	12,6%	14,0%
Ed. secundària									
1r ESO	11.548	6.278	5.270	7.346	4.202	9.273	912	1.363	1.146
2n ESO	11.413	6.067	5.346	7.123	4.290	9.112	983	1.318	1.454
3r ESO	10.266	5.169	5.097	6.390	3.876	8.184	872	1.210	1.309
4t ESO	9.024	4.413	4.613	5.533	3.491	7.154	816	1.054	1.120
%	100%	51,9%	48,1%	62,5%	37,5%	79,8%	8,5%	11,7%	12,5%
Batxillerat									
1r Batx. ord.	5.982	2.664	3.318	4.363	1.619	4.714	556	712	523
1r Batx. noct.	53	25	28	53	0	53	0	0	5
1r Batx. dist.	566	260	306	556	10	428	31	107	72
Global 1r	6.601	2.949	3.652	4.972	1.629	5.195	587	819	600
2n Batx. ord.	5.314	2.313	3.001	3.651	1.663	4.284	417	613	404
2n Batx. noct.	73	34	39	73	0	73	0	0	9
2n Batx. dist.	504	251	253	502	2	386	33	85	63
Global 2n	5.891	2.598	3.293	4.226	1.665	4.743	450	698	476
Global Batx.	12.492	5.547	6.945	9.198	3.294	9.938	1.037	1.517	1.076
%	100%	44,4%	55,6%	73,6%	26,4%	79,6%	8,3%	12,1%	8,6%

Font: IAQSE (2018b)

La taula 3 mostra el nombre d'alumnes de les Illes Balears el 2016-2017 i 2017-2018. El nombre de matriculats ha augmentat en l'àmbit nacional i autonòmic als cicles formatius de FP bàsica. Els CF de grau mitjà han disminuït en l'àmbit nacional, mentre que a la modalitat a distància s'ha mantingut (una disminució de 100 alumnes); la mateixa tendència que a Balears, on ha augmentat el nombre de matriculats a la modalitat presencial i ha disminuït, en 13 alumnes matriculats, a la modalitat a distància. Els CF de grau superior sí que han augmentat els alumnes a les dues modalitats (presencial i distància), tant en l'àmbit autonòmic com en l'àmbit nacional. Pel que fa al Batxillerat, l'única modalitat que

presenta un augment és la modalitat presencial en l'àmbit nacional, mentre que la resta, en menor i major mesura, ha disminuït, a excepció de la modalitat presencial adult/nocturn en l'àmbit nacional. Com es pot comprovar a les darreres columnes de la taula 3, els percentatges de matriculats de les Illes Balears respecte a la matriculació de l'Estat oscil·len sobre el 2 %; cal destacar el percentatge més alt (i amb un lleuger augment del 2,67 % al 2,72 %) és al del CF de formació bàsica; mentre que el percentatge més baix a Balears (0,57 % el 2017-2018) és el del batxillerat presencial adult/nocturn.

QUADRE 3. NOMBRE D'ALUMNAT CICLES FORMATIUS I BATXILLERAT (ESPANYA I ILLES BALEARS) 2016-2018

	Espanya		Illes Balears		%		
	2016-2017	2017-2018	2016-2017	2017-2018	2016-2017	2017-2018	
CF formació bàsica	69.528	72.186	1.854	1.962	2,67%	2,72%	
CF grau mitjà	Presencial	319.392	314.434	6.431	6.558	2,01%	2,09%
	Distància	24.528	24.678	643	630	2,62%	2,55%
	Total	343.920	339.112	7.074	7.188	2,06%	2,12%
CF grau superior	Presencial	333.079	342.709	4.240	4.827	1,27%	1,41%
	Distància	44.858	50.822	816	901	1,82%	1,77%
	Total	377.937	378.835	5.056	5.728	1,34%	1,51%
Batxillerat	Presencial ordinari	616.615	637.007	12.661	11.922	2,05%	1,87%
	Presencial adult/nocturn	26.768	26.796	187	154	0,70%	0,57%
	Distància	44.212	38.983	770	713	1,74%	1,83%
	Total	687.595	702.786	13.618	12.789	1,98%	1,82%

Font: EDUCAbase

1.2. Alumnat de règim especial

Respecte a l'alumnat de règim especial, la tendència nacional és a l'augment de l'alumnat el 2017-2018 respecte al 2016-2017, a excepció de l'ensenyament d'idiomes, el qual disminueix, en l'àmbit nacional, de 433.982 alumnes a 415.179 alumnes. A Balears, tots els règims especials augmenten, a excepció dels ensenyaments de música (de 1.753 alumnes a 1.682 alumnes). Amb tot, en l'àmbit nacional, hi ha una disminució de 13.160 alumnes mentre que a Balears hi ha un augment de 225 alumnes. Respecte al percentatge que suposa la matriculació dels dos cursos de la nostra comunitat autònoma respecte de la matriculació total, val a dir que, tot i que lleugerament, es detecta un augment del nombre de matriculats al règim especial (de 3,06 % a 3,14 %); aquest augment és igualment proporcional a les diferents especialitats, especialment a les esportives; amb tot, cal destacar l'augment de l'ensenyament d'idiomes, passant de 5,32 % el 2016-2017 a 5,62 % el 2017-2018; cal també fer especial atenció al percentatge que suposa la matriculació al nivell intermedi d'idiomes, sent, de forma destacada, el més elevat de tot el règim especial (de 11,75 % el 2016-2017 i 12,07% el 2017-2018).

QUADRE 4. NOMBRE D'ALUMNAT DE RÈGIM ESPECIAL (ESPANYA I ILLES BALEARS) 2016-2018

	2016-2017			2017-2018		
	Espanya	I. Balears	%	Espanya	I. Balears	%
TOTAL EE. DE RÈGIM ESPECIAL	837.612	25.663	3,06%	824.452	25.888	3,14%
TOTAL EE. D'ARTS PLÀSTIQUES I DE DISSENY	28.758	279	0,97%	29.064	290	1,00%
CF d'Arts Plàstiques i de Disseny (Grau mitjà)	3.344	82	2,45%	3.271	91	2,78%
CF d'Arts Plàstiques i de Disseny (Grau sup.)	13.750	197	1,43%	14.596	199	1,36%
Estudis superiors d'Arts Plàstiques	111	0	0,0%	114	0	0,0%
Estudis superiors de Conservació i Restauració	671	0	0,0%	665	0	0,0%
Estudis superiors de Disseny	10.882	0	0,0%	10.418	0	0,0%
TOTAL EE. de MÚSICA	325.995	1.753	0,54%	328.906	1.682	0,51%
EE. elementals de Música	44.245	1.036	2,34%	43.876	1.111	2,53%
EE. professionals de Música	46.175	545	1,18%	46.907	571	1,22%
EE. superiors de Música	8.766	172	1,96%	8.788	0	0,0%
EE. no reglats de Música (I)	226.809	0	0,0%	229.335	0	0,0%
TOTAL EE. de DANSA	36.059	286	0,79%	37.646	281	0,75%
EE. elementals de Dansa	4.973	176	3,54%	5.159	173	3,35%
EE. professionals de Dansa	4.317	110	2,55%	4.517	108	2,39%
EE. superiors de Dansa	922	0	0,0%	914	0	0,0%
EE. no reglats de Dansa (I)	25.847	0	0,0%	27.056	0	0,0%
EE. d'Art Dramàtic	2.531	77	3,04%	2.578	77	2,99%
Màster en EE. Artístiques	230	0	0,0%	280	0	0,0%

continua

	2016-2017			2017-2018		
	Espanya	I. Balears	%	Espanya	I. Balears	%
TOTAL EE. D'IDIOMES	433.982	23.077	5,32%	415.179	23.317	5,62%
E d'idiomes nivell Bàsic	149.031	4.875	3,27%	136.775	4.166	3,05%
E d'idiomes nivell Intermedi	131.160	15.412	11,75%	125.589	15.163	12,07%
E d'idiomes nivell Avançat	87.764	1.945	2,22%	85.603	2.238	2,61%
E d'idiomes nivell CI	25.118	713	2,84%	28.822	712	2,47%
E d'idiomes nivell C2	1.684	132	7,84%	2.814	227	8,07%
E d'idiomes nivell Bàsic a distància	15.213	0	0,0%	12.375	270	2,18%
E d'idiomes nivell Intermedi a distància	16.747	0	0,0%	15.411	541	3,51%
E d'idiomes nivell Avançat a distància	7.265	0	0,0%	7.790	0	0,0%
TOTAL EE. ESPORTIVES	10.057	191	2,06%	10.799	241	2,23%
E. Esportives - Grau mitjà	9.277	191		9.943	241	2,42%
E. Esportives - Grau superior	780	0		856	0	

Font: EDUCAbase

I.3. Alumnat estranger

El percentatge d'alumnat estranger ha estat, històricament, un dels més elevats a la nostra comunitat autònoma en comparació amb altres comunitats autònomes. Més endavant es revisaran els percentatges específics de les Balears; en aquest apartat, la taula 5 mostra els percentatges per etapa educativa dels cursos 2016-2017 i 2017-2018 (provisionals) que suposa l'alumnat estranger de Balears respecte del nombre total en l'àmbit estatal. Cal destacar que el percentatge, des de l'etapa d'infantil fins a batxillerat, oscil·la al voltant d'un 3-4 %; en aquestes etapes s'observa una breu disminució de l'alumnat estranger respecte al curs 2016-2017 en comparació al 2017-2018; passant, per exemple, d'un 4 % a un 3,56 % a l'etapa de primària; cal destacar la disminució d'un 4,42 % el 2016-2017 del règim d'artístiques a un 1,51 % el 2017-2018; especialment quan es té present que el percentatge que suposa l'alumnat total quant a matrícula (sense tenir present la seva nacionalitat, era del 0,97 % el 2016-2017 i de l'1 % el 2017-2018 —vegeu taula 4).

QUADRE 5. NOMBRE D'ALUMNAT ESTRANGER (ESPANYA I ILLES BALEARS) 2016-2018

	2016-2017			2017-2018		
	Espanya	I. Balears	%	Espanya	I. Balears	%
TOTAL	721.609	26.832	3,72%	748.429	25.334	3,38%
E. infantil	146.296	5.001	3,42%	151.128	5.035	3,33%
E. primària	264.887	10.608	4,0%	283.189	10.082	3,56%
E. especial	3.751	103	2,75%	3.859	115	2,98%
ESO	164.306	6.042	3,68%	167.229	5.714	3,42%
Batxillerat	44.637	1.267	2,84%	43.516	1.155	2,65%
CF FB bàsica	11.066	446	4,03%	10.992	398	3,62%
CF FP Grau mitjà	29.370	730	2,49%	29.211	737	2,52%
CF FP Grau superior	20.462	377	1,84%	23.010	404	1,76%
Altres programes formatius	2.998	14	0,47%	2.705	7	0,26%
EE. Artístiques	5.865	259	4,42%	5.912	89	1,51%
EE. Idiomes	27.528	1.975	7,17%	27.250	1.587	5,82%
EE. Esportives	442	10	2,26%	428	11	2,57%

Font: EDUCAbase

I.4. Professorat

Finalment, la taula 6 descriu el nombre de professorat dels centres, per règim general i per règim especial. Val a dir que, en el règim general, el professorat d'escola d'arts i centres d'estudis superiors s'inclou el professorat d'escoles d'art que imparteix exclusivament Batxillerat d'arts; igual com no es comptabilitza a les escoles de música i dansa el professorat que imparteix docència a IES. Feta aquesta primera anotació, val a dir que s'ha incrementat el percentatge que suposa el professorat de les Balears respecte a l'Estat, especialment als centres de règim general del centres de primària

(de 2,48 % a 2,68 %). La disminució de professorat, tant a altres actuacions d'FP bàsica com a règims especials, es correspon també a la disminució del percentatge d'alumnat a aquests ensenyaments; per exemple, si als centres de música el percentatge de professorat ha disminuït del 2,27 % a l'1,74 %, l'alumnat matriculat també havia descendit.

QUADRE 6. NOMBRE DE PROFESSORAT (ESPANYA I ILLES BALEARS) 2016-2018

	2016-2017			2017-2018		
	Espanya	I. Balears	%	Espanya	I. Balears	%
Règim general						
Tots els centres	688.466	16.845	2,45%	699.427	17.235	2,47%
Centres E. infantil	54.530	891	1,63%	55.697	954	1,71%
Centres E. primària	228.492	5.669	2,48%	231.170	6.194	2,68%
Centres E. primària i ESO	67.109	2.397	3,57%	65.541	2.017	3,08%
Centres ESO i/o batxillerat i/o FP	234.235	5.745	2,45%	240.256	5.694	2,37%
Centres E. primària, ESO i Batx./ FP	95.008	1.954	2,06%	97.456	2.176	2,23%
Centres específics E. especial	8.132	175	2,15%	8.234	195	2,37%
Centres específics E. a distància	534	0	0,00%	681	0	0,00%
Actuacions FP bàsica / altres programes formatius	426	14	3,29%	392	5	1,28%
Altres programes formatius	2.998	14	0,47%	2.705	7	0,26%
Règim especial						
Tots els centres	39.868	654	1,64%	40.103	572	1,43%
Escoles d'Arts i C. Estudis sup. Arts Plàst. i Disseny (1)	4.926	100	2,03%	4.808	99	2,06%
Centres EE. de la Música (2)	13.401	304	2,27%	13.647	237	1,74%
Centres EE. de la Dansa (2)	1.148	9	0,78%	1.183	9	0,76%
Escoles d'EE. de la Música i/o Dansa (3)	12.813	0	0,00%	12.862	0	0,00%
Escoles d'Art Dramàtic	668	26	3,89%	674	26	3,86%
Escoles Oficials d'Idiomes	5.622	215	3,82%	5.701	201	3,53%
Centres d'EE. Esportives	1.290	0	0,00%	1.228	0	0,00%
Educació d'adults						
Tots els centres	10.586	280	2,65%	10.652	269	2,53%

Font: EDUCAbase

1.5. Repetició

La taula 7 mostra l'històric a tres cursos sobre les repeticions de cada curs d'educació primària i secundària (IAQSE, 2018c). Atenent la variable gènere, la repetició és més freqüent a 1r i 3r per ambdós sexes, tot i que revisant les dades de tots els cursos, els al·lots repeteixen més que les al·lotes. Tornat a la taula, les dades del curs 2017-2018 es mostren en cursiva ja que són provisi-

onals. Cal destacar de l'etapa de primària, que si bé hi ha la constant que el percentatge l'alumnat estranger repetidor és més alt que a l'alumnat general, aquest ha disminuït curs rere curs, igual que el percentatge de repetidors en global. Així, a 2n d'EP s'ha passat d'un 6,1 % de repetidors en general i un 11,7 % de repetidors de nacionalitat estrangera al curs 2015-2016, a un 2,6 % a nivell general i a un 5,3 % de l'alumnat estranger el 2017-2018. A 6è d'EP, curs de transició a l'etapa de secundària, s'ha reduït a més d'un 50 % per l'alumnat general el percentatge de repetidors (de 4,7 % el 2015-2016 al 2,1 % el 2017-2018). En comparació amb les dades de l'àmbit estatal, val a dir que a segon, el percentatge de repetidors el 2015-2016 era de 4,3 % a segon d'EP, de 3,3 % a 4t d'EP i de 3,5 % a 6è d'EP. Respecte al mateix curs (2015-2016) a l'etapa de secundària, es mostren percentatges similars a primer d'ESO (11,4 % en l'àmbit nacional), inferior a tercer (10,2 % en l'àmbit nacional) i superiors a segon i quart en l'àmbit nacional (10 % i 8,8 % a segon i quarts en l'àmbit nacional)

QUADRE 7. PERCENTATGE D'ALUMNAT REPETIDOR (TOTAL I ESTRANGER) 2015-2016 A 2017-2018

	2015-2016		2016-2017		2017-2018	
	Total	Estranger	Total	Estranger	Total	Estranger
EP						
1r	3,8%	8,7%	4%	7,6%	3,1%	6,0%
2n	6,1%	11,7%	3,9%	7,9%	2,6%	5,3%
3r	3,7%	8,1%	3,4%	5,4%	2,3%	5,1%
4t	4,3%	8,3%	2,9%	4,1%	1,7%	2,9%
5è	2,7%	4,6%	3,2%	5,6%	1,7%	2,4%
6è	4,7%	8%	3,2%	6,8%	2,1%	4,7%
ESO						
1r	12,5%	16,9%	9,9%	13,5%	9,4%	
2n	8,6%	12,4%	8,3%	13,2	9,6%	
3r	11,7%	19,4%	11,1%	15,7	10,6%	
4t	8,2%	13,2%	7,6%	10,8	8,3%	

Font: IAQSE (2017 i 2018c)

La taula 8 descriu el nombre d'alumnes matriculats al curs 2015-2016 i 2016-2017, el nombre d'alumnat repetidor i el percentatge que suposa. Les dades són extretes de la base de dades nacional i analitza tan l'etapa de primària com la de secundària. Com es pot observar, a l'etapa de primària, els percentatges de repetidors són més elevats a la nostra comunitat que la mitjana estatal. No obstant això, si bé d'un curs a un altre hi ha una disminució del percentatge de l'alumnat repetidor, és especialment significativa la disminució a 4t (de 4,12 % a 2,62 %) i a 6è d'EP (de 4,57 % a 3,03 %). Respecte a secundària, cert és que els percentatges són més similars respecte del percentatge de l'alumnat repetidor en l'àmbit estatal i en l'àmbit autonòmic (per exemple, el 2015-2016, a primer el percentatge era del 10 % en l'àmbit estatal i de 9,9 % en l'àmbit autonòmic). En clau autonòmica, s'observa una disminució dels percentatges d'alumnat repetidor a tots els cursos a excepció de 3r (de 10,2 % el 2015-2016 a un 11 % el 2016-2017).

**QUADRE 8. NOMBRE D'ALUMNAT MATRICULAT I DE REPETIDORS, PERCENTATGE D'ALUMNAT REPETIDOR.
CURS 2015-2016 I 2016-2017, NACIONAL I AUTONÒMIC**

EP	2015-2016						2016-2017					
	Espanya			I. Balears			Espanya			I. Balears		
	N	Rep	%	N	Rep	%	N	Rep	%	N	Rep	%
Total	2.926.887	88.026	3,01	69.645	2.801	4,02	2.941.363	73.997	2,52	70.275	2.252	3,20
1r	489.730	12.376	2,53	11.763	433	3,68	482.901	12.679	2,63	11.834	440	3,72
2n	508.834	21.502	4,23	12.235	712	5,82	492.203	15.351	3,12	11.767	444	3,77
3r	491.946	11.334	2,30	11.844	399	3,37	505.801	11.495	2,27	12.182	382	3,14
4t	483.740	15.933	3,29	11.436	471	4,12	492.778	11.426	2,32	11.756	308	2,62
5è	480.441	9.833	2,05	11.293	280	2,48	483.999	10.126	2,09	11.457	336	2,93
6è	472.196	17.048	3,61	11.074	506	4,57	483.681	12.920	2,67	11.279	342	3,03

ESO	2015-2016						2016-2017					
	Espanya			I. Balears			Espanya			I. Balears		
	N	Rep	%	N	Rep	%	N	Rep	%	N	Rep	%
Total	1.869.283	187.414	10,0	43.084	4.246	9,9	1.887.027	164.413	8,7	43.678	4.075	9,3
1r	515.205	57.467	11,2	11.968	1.425	11,9	512.893	50.142	9,8	11.870	1.196	10,1
2n	486.785	48.419	9,9	11.452	961	8,4	504.974	40.560	8,0	11.796	998	8,5
3r	450.523	45.867	10,2	10.501	1.163	11,1	459.836	45.617	9,9	10.666	1.169	11,0
4t	416.770	35.661	8,6	9.163	697	7,6	409.324	28.094	6,9	9.346	712	7,6

Font: EducaBase

2. DADES DETALLADES DELS CURSOS 2015-2016 I 2016-2017

L'apartat següent té com a objectiu poder entrar al detall de determinades dades que ajuden a explicar determinades dades anteriors. Val a dir, en aquest sentit, que els cursos de referència han estat el 2015-2016 i 2016-2017 (quan ha estat possible), cursos sobre els quals les dades són oficials i publicades als diferents documents i bases de dades citats anteriorment.

2.1. Alumnat

2.1.1. Taxa d'idoneïtat

La taula 9 indica la taxa bruta de població de Balears que gradua a ESO i batxillerat al curs 2015-2016; aquesta s'ha comparada amb el curs 2006-2007 per aportar, al mateix temps, la variable temporal. Com es pot comprovar, si bé la taxa a ESO ha disminuït lleugerament (70,9 a 70) i que en l'àmbit estatal la taxa se situa quasi deu punts per damunt (79,3), cal mencionar l'augment molt significatiu d'al·lots que han graduat a ESO, passant de 52,4 el 2006-2007, on eren més els homes, 61,3) a un 75,9 al curs 2015-2016 (més de 10 punts per damunt els al·lots, que també han augmentat a 64,4). De les modalitats de graduació en ESO a través d'FP i per adults, la taxa, a ambdós casos, és superior als al·lots, especialment a la modalitat a través d'FP (5,3 al·lots front a un 1,9 d'al·lots). A l'etapa de batxillerat, són també les dones les que presenten més alta taxa de graduades, taxa que ha augmentat de 39,2 el 2006-2007 a 50,8 (35,8 els al·lots) el 2015-2016. En canvi a CF, a excepció de CF de grau superior, la taxa més elevada la presenten els al·lots (5,3 front a 1,9 el 2015-2016 a FB bàsica i 22,4 front a 18,7 de dones el 2015-2016).

QUADRE 9. TAXA BRUTA DE POBLACIÓ DE BALEARS QUE GRADUA EN ESO I BATXILLERAT, PER SEXE. CURS 2015-2016. COMPARATIVA EVOLUTIVA AUTONÒMICA I ESTATAL

	Total	Homes	Dones	Espanya
GRADUATS EN ESO				
<i>Alumnat ESO (2006-2007)</i>	70,9	61,3	72,4	
Alumnat ESO (2015-2016)	70	64,4	75,9	79,3
A través d'FP	3,6	5,3	1,9	
Per adults	6,8	7	6,5	
GRADUAT EN BATXILLERAT				
<i>Alumnat batxillerat (2006-2007)</i>	32,4	25,9	39,2	
Alumnat batxillerat (2015-2016)	43,0	35,8	50,8	57,4
GRADUAT EN FP				
Alumnat FPB (2015-2016)	3,6	5,3	1,9	3,1
GRADUAT EN CFGM				
<i>Alumnat CFGM (2006-2007)</i>	11,7	10,3	13,0	
Alumnat CFGM (2015-2016)	20,6	22,4	18,7	24,7

continua

	Total	Homes	Dones	Espanya
GRADUAT EN CFGS				
<i>Alumnat CFGS (2006-2007)</i>	6,8	6,0	7,7	
Alumnat CFGS (2015-2016)	12,7	12,0	13,4	27,8

Font: IAQSE (Indicadors, 2018b 62)

Amb tot, tal com mostra la taula 10, el percentatge d'alumnat que promociona se situa al voltant del 85% -90 %, sent a primer d'ESO del curs 2016-2017 el que obté el percentatge més alt (89,5 %), especialment les dones (92,3 %). Cal indicar que, tot i que lleugerament, a tots els cursos, amb excepció dels al·lots de tercer que es manté (80,4 % el 2015-2016 i 80,1 % el 2016-2017) a cada curs ha augmentat el percentatge d'alumnat que ha promocionat.

QUADRE 10. PERCENTATGE D'ALUMNAT QUE PROMOCIONA EN CADA CURS D'ESO PER SEXE (2015-2018)

	Total	Homes	Dones
1r ESO			
2015-2016	87,8	85,6	90,4
2016-2017	89,5	87,1	92,3
2n ESO			
2015-2016	83,5	80,3	86,9
2016-2017	85,0	81,6	88,8
3r ESO			
2015-2016	83,3	80,4	86,3
2016-2017	83,8	80,1	87,5
4t ESO			
2015-2016	85,0	81,4	88,7
2016-2017	83,9	80,7	87,1

Font: IAQSE (2018a, 2018b)

Centrant-nos sols al curs 2016-2017, la taula 11 mostra el percentatge d'alumnat que promociona a cada curs d'educació primària, secundària i batxillerat. Com es pot comprovar, el percentatge d'alumnes dones que promociona és més alt que els del homes, especialment a les etapes d'ESO i de batxillerat.

La taula 12 revisa les mateixes dades de promoció del curs 2016-2017, emperò fixant-se amb el tipus de centre (públic / privat) i per illes. Quant a la primera variable, els centres públics i concertats presenten similars (o iguals, com a 3r i 5è) percentatges de promoció a primària, en canvi a secundària i batxillerat els percentatges són més elevats als centres privats en comparació amb els

centres públics. Per illes, en termes generals Menorca és l'illa amb més alt percentatge de promoció, a excepció de 2n d'EP i de 5è d'EP que és a Eivissa-Formentera.

QUADRE 11. PERCENTATGE D'ALUMNAT QUE PROMOCIONA EN CADA CURS D'ESO I BATXILLERAT A LES ILLES BALEARS PER GÈNERE. 2016-2017

	E. Primària						E. Secundària				Batxillerat	
	1r	2n	3r	4t	5è	6è	1r	2n	3r	4t	1r	2n
TOTAL	96,9	97,4	97,7	98,3	98,3	97,9	89,5	85,0	83,8	83,9	80,8	80,8
Homes	96,5	97,0	97,5	98,0	97,9	97,6	87,1	81,6	80,1	80,7	78,6	77,1
Dones	97,4	97,8	97,9	98,5	98,8	98,2	92,3	88,8	87,5	87,1	82,6	83,6

Font: IAQSE (2018b)

QUADRE 12. PERCENTATGES DE PROMOCIÓ I TITULACIÓ A L'ETAPA D'ED. PRIMÀRIA I ESO (CURS 2016-2017), PER TITULARITAT I ILLA

	Total	Públic	Privat	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r EP	96,9	96,7	97,4	96,7	98,0	97,6
2n EP	97,4	97,2	97,7	97,3	97,4	97,5
3r EP	97,7	97,7	97,7	97,6	98,2	98,0
4t EP	98,8	98,1	98,5	98,3	98,6	98,0
5è EP	98,3	98,3	98,3	98,2	98,8	99,0
6è EP	97,9	97,7	98,2	97,7	99,3	98,3
1r ESO	89,5	88,5	91,2	88,8	94,4	90,9
2n ESO	85,0	81,9	90,1	84,8	87,7	84,5
3r ESO	83,8	81,0	88,2	83,6	86,8	82,8
4t ESO	83,9	80,0	89,0	83,6	87,3	83,9
1r Batx.	80,8	78,8	86,3	80,4	82,9	82,2
2n Batx.	80,8	80,0	82,5	80,6	82,4	81,3

Font: IAQSE (2018b)

2.1.2. Taxes de graduació

El 2016, les Illes Balears presentaven un índex d'abandonament de 26,8 (34,9 homes i 18 dones), mentre que la mitjana global estatal era de 19. Si bé és cert que a les Balears aquest índex és més elevat, cal comentar que el 2007 hi havia un abandonament de 42,1 global (48,8 homes i 35 dones) (IAQSE, 2018a). La taula 13 presenta la taxa bruta de població de Balears que gradua per sexe; comparada aquesta amb el curs 2006-2007 de cara a veure la seva evolució.

**QUADRE 13. TAXA BRUTA DE POBLACIÓ QUE GRADUA, PER SEXE I COMPARAT
2006-2007 AMB 2016-2017**

	Total Esp.	Total IB	Homes	Dones
8 anys (2016-2017)	94,0	92,1	91,0	93,2
(2006-2007)		91,8	90,2	93,6
10 anys (2016-2017)	90,3	84,4	85,9	89,1
(2006-2007)		84,7	82,4	87,2
12 anys (2016-2017)	86,1	80,8	77,6	84,6
(2006-2007)		76,2	74,7	78,1
14 anys (2016-2017)	73,1	69,1	64,6	73,8
(2006-2007)		62,1	56,0	68,3
15 anys (2016-2017)	65,6	59,8	53,4	66,8
(2006-2007)		52,2	44,9	59,9

Font: IAQSE (2018b)

2.1.3. Alumnat d'origen estranger

A Balears, al curs 2015-2016, el percentatge d'alumnat estranger era de 13,7 % (en l'àmbit estatal, de 8,5 %); aquest provenia de la Unió Europea (36 %), del nord d'Àfrica (23 %) i d'Amèrica del Sud (22 %), majoritàriament. La resta provenia d'Àsia (7 %), de la resta d'Àfrica (5 %), d'Amèrica Central (3 %), de la resta d'Europa (3 %) i d'Amèrica del Nord (1 %). La taula 14 mostra la distribució d'aquest alumnat en centres públics i privats desglossat per etapes educatives. Destaca, de forma molt elevada, el percentatge d'alumnat estranger (41,9 %) al CF d'FB bàsica, especialment als centres públics (44 %) que als privats (31,3 %). Per la resta, els percentatges oscil·len als totals entre un 8 % (CF FP de grau superior) i un 14,3 % (ESO); cal destacar que el percentatge d'alumnat estranger és més elevat als centres públics que a privats, en alguns casos quasi el duplica (16% a primària a centres públics envers a un 8,6 % als centres privats).

QUADRE 14. PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER PER ETAPES I PER TIPUS DE CENTRE

	Total	Públic	Privat
E. infantil	13,2	16,1	9,5
E. primària	14,7	16,0	8,6
ESO	14,3	17,4	10,3
Batxillerat	10,7	12,3	6,5
CF FB bàsica	41,9	44,0	31,3
CF FP grau mitjà	10,8	11,5	6,9
CF FP grau superior	8	8,2	6,9
Altres programes formatius	9,9	0	9,9

Font: IAQSE (2018a)

2.2. Professorat

Existeix aquesta diferència entre públics i privats quant a la ràtio professor/alumne? Sembla que no; de fet, cal destacar que hi ha etapes en què la ràtio és superior als centres privats/concertats (curs 2015-2016); com ara a primària (24,3 front a un 22,3); ESO (25,3 front a 24,5), i els CF d'FB bàsica (13,6 front a 9,5) i mitjà (14,1 front a 12,7). Comparant aquestes dades amb les dades estatals, les ràtios són més elevades, tot i que no amb gaire distància en l'àmbit estatal a primer cicle (12,4 front a un 6,9) i als cicles formatius; especialment a grau mitjà (20,7 en l'àmbit estatal front a 13, en l'àmbit autonòmic).

QUADRE 15. NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER ETAPA EDUCATIVA, TIPUS DE CENTRE I COMPARATIVA ÀMBIT ESTATAL (2015-2016)

	Total Espanya	Total IB	Públic	Privat
E. infantil (1r cicle)	12,4	6,9	7,5	6,0
E. infantil (2n cicle)	21,5	21,8	21,6	22,2
E. primària	21,9	23,0	22,3	24,3
E. especial	5,5	4,8	5,0	4,6
ESO	25,3	24,8	24,5	25,3
Batxillerat	26,6	26,9	27,3	25,9
CF FB bàsica	11,4	10,0	9,5	13,6
CF FP grau mitjà	20,7	13,0	12,7	14,1
CF FP grau superior	21,3	12,5	12,6	12,4

Font: IAQSE (2018b)

Per tipologia de centre, no obstant això, són les ràtios lleugerament superiors en l'àmbit estatal a tota la tipologia de centres a excepció dels centres que imparteixen únicament educació infantil (10,1 a Balears front a un 9,3 en l'àmbit estatal). Cal destacar que sols a una tipologia de centre és més elevat el nombre mitjà d'alumnes per professor a centres privats, a educació especial, tot i que ambdós se situen al voltant de 3 com a nombre mitjà (3,8 a públic i 3,1 a privat), sent, el dels públics, el més proper a la mitjana estatal (4,1). Val a dir que sols existien centres privats concertats d'EP i ESO el 2015-2016, per aquest motiu la mitjana autonòmica correspon a la mitjana dels centres privats.

QUADRE 16. NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER PROFESSOR, PER CENTRES/ENSENYAMENT (2015-2016)

	Total Espanya	Total IB	Públic	Privat
Total	12,5	11,4	10,4	13,7
Centres Ed. infantil	9,3	10,1	8,8	12,6
Centres Ed. primària	13,1	12,2	12,2	12,2
Centres EP i ESO	14,9	13,7		13,7
Centres ESO i/o Batx. i/o CF	10,7	8,9	8,8	12,5
Centres EP, ESO i Batx./CF	16,7	14,9	0	14,9
Centres E. especial	4,1	3,2	3,8	3,1

Font: IAQSE (2018b)

La tipologia de dedicació i el sexe del professorat ve descrit a la taula 17, on també s'analitza des de la variable de les illes. Respecte a la dedicació, a Formentera és on presenta més alt percentatge de dedicació completa (78,8 %) i a Mallorca, amb un 71,4 %, l'illa on manco percentatge de dedicació completa hi ha. Per sexe, clarament hi ha un major claustre femení (65,8 %) que masculí (34,2), sent a Formentera on més alt percentatge masculí (36,4 %) hi ha; mentre que a Menorca és on més dones hi ha (67,3 %).

QUADRE 17. TIPUS DE DEDICACIÓ DEL PROFESSORAT I SEXE PER ILLES (2015-2016)

Illla		Completa	Parcial	Total	Homes	Dones	Total
Mallorca	N	2587	1037	3624	1240	2384	3624
	%	71,4%	28,6%	100,0%	34,2%	65,8%	100,0%
Menorca	N	336	113	449	147	302	449
	%	74,8%	25,2%	100,0%	32,7%	67,3%	100,0%
Eivissa	N	440	127	567	198	369	567
	%	77,6%	22,4%	100,0%	34,9%	65,1%	100,0%
Formentera	N	26	7	33	12	21	33
	%	78,8%	21,2%	100,0%	36,4%	63,6%	100,0%
Total	N	3389	1284	4673	1597	3076	4673
	%	72,5%	27,5%	100,0%	34,2%	65,8%	100,0%

Font: IAQSE

2.3. Programes atenció a la diversitat (PMAR)

De cara a finalitzar la contextualització, es dedica un breu apartat als programes d'atenció a la diversitat i d'experiències d'utilització de la llengua estrangera a l'ensenyament al curs 2016-2017. Respecte als programes de millora d'aprenentatge i rendiment (PMAR), la taula 18 descriu l'alumnat que ha cursat durant el 2016-2017 aquest programa a les Balears segons la titularitat de centre i sexe de l'alumnat. Com es pot comprovar, els percentatges entre els matriculats als programes en l'àmbit estatal i autonòmic són similars quant a la distribució de sexe. En aquets sentit, a tots els cursos i a tots els centres, els al·lots superen en matrícula les al·lotes; si bé la major diferència és a Balears a segon (62,5 % d'homes front al 37,5 % de dones) a centres privats; en canvi, on els percentatges entre al·lots i al·lotes és més similar és a tercer de centres públics (49,93 % d'homes front al 50,07 % de dones).

Cal comentar que a Balears aquest programa s'inicià al curs 2015-16 a 3r ESO (Moyà i Vidaña, 2018) amb un total de 91 grups a 89 centres (63 de titularitat pública i 26 de privada-concertada). D'aquest curs inicial, la taula 19 permet comprovar el nombre de centres, grups, places i matrícules que existiren. Cal destacar que en total s'oferiren 1.365 places a Balears, amb una matrícula de 1.015, distribuïts en 91 grups de 89 centres (taula 18). Seguint a aquests autors, dels 1.015 que iniciaren, en promocionaren un 80,8 % (820 alumnes) a un curs superior. D'aquests, 719 segueiren

estudis a 4t d'ESO, obtenint 482 la graduació de secundària (67 % dels que començaren 4t d'ESO i un 47,5 % dels que començaren PMAR). Dels 101 restants, que passaren a FP bàsica, 71 alumnes superaren el primer curs (el 70,3 % dels que començaren 1r d'FP bàsica i el 7% dels que començaren el PMAR). D'aquest curs (3r PMAR) els resultats demostraren que el percentatge d'alumnes que aprovaren era superior a l'àmbit lingüístic i social (81,1 %) que a l'àmbit científic i matemàtic. Finalment, del curs de 2n començat el 2016-2017, iniciaren 2n de PMAR 626 alumnes i 704 es matricularen al curs 2017-2018.

QUADRE 18. ALUMNAT QUE HA CURSAT UN PROGRAMA DE MILLORA D'APRENENTATGE I DE RENDIMENT PER CURS, TIPOLOGIA DE CENTRE I SEXE. COMPARATIVA ESTATAL I AUTONÒMICA (2016-2017)

	Espanya					I. Balears				
	Total	Homes	%	Dones	%	Total	Homes	%	Dones	%
Segon curs										
Total	23.856	14.039	58,85%	9.817	41,15%	626	381	60,86%	245	39,14%
C. públics	19.769	11.579	58,57%	8.190	41,43%	474	286	60,34%	188	39,66%
C. privats	4.087	2.460	60,19%	1.627	39,81%	152	95	62,50%	57	37,50%
Tercer curs										
Total	29.113	15.607	53,61%	13.506	46,39%	1.053	560	53,18%	493	46,82%
C. públics	24.129	12.657	52,46%	11.472	47,54%	701	350	49,93%	351	50,07%
C. privats	4.984	2.950	59,19%	2.034	40,81%	352	210	59,66%	142	40,34%

Font: Educabase

QUADRE 19. CENTRES, GRUPS I PLACES DEL PROGRAMA PMAR A 3R PER ILLES (2015-2016)

3r PMAR	Centres	Grups	Places	Matrícula
Mallorca	68	70	1050	810
Menorca	10	10	150	92
Pitiüses	11	11	165	113
Balears	89	91	1365	1015

Font: Moyà i Vidaña (2018)

2.4. Experiències d'utilització de la llengua estrangera a l'ensenyament (2015-2016)

Finalment, la taula 20 mostra els percentatges d'experiències de llengua estrangera en l'àmbit estatal i en l'àmbit autonòmic al curs 2015-2016 tant a primària com a secundària. Val a dir que el percentatge d'aprenentatge integrat de continguts de llengua estrangera és molt més elevat (a les dues etapes educatives) en l'àmbit estatal que en l'àmbit autonòmic, on se situa a un 3,3 % a primària (27,6 % a l'Estat) i a 3,7 % a secundària (18,3 % a l'Estat); en canvi, en la categoria d'altres experiències, a Balears es destaquen aquelles que es fan principalment a primària (15,2 % front a un 4,6 % estatal) i a ESO (8,3 % front a un 2,8 % en l'àmbit estatal).

**QUADRE 20. EXPERIÈNCIES D'UTILITZACIÓ DE LA LLENGUA ESTRANGERA A L'ENSENYAMENT.
COMPARATIVA BALEARS AMB DADES ESTATALS. 2015-2016**

		Espanya	I. Balears
% aprenentatge integrat de continguts llengua estrangera	EP	27,6%	3,3%
	ESO	18,3%	3,7%
% d'altres experiències	EP	4,6%	15,2%
	ESO	2,8%	8,3%
% de centres estrangers	EP	1,2%	1,8%
	ESO	1,0%	0,7%

Font: Educabase

CONCLUSIONS

El capítol compta amb dos blocs diferenciats, dels quals aquí destacarem les informacions principals. En un primer bloc, s'estudien les xifres de l'alumnat de règim general, especial i estranger, així com del professorat i els índexs de repetició. Quant a les dades de l'alumnat de règim general, cal assenyalar que en l'educació infantil i l'educació obligatòria (primària i secundària), la tendència en el nombre d'alumnes és ascendent tant en el cas de Balears com d'Espanya. Pel que fa a l'alumnat estranger, les Balears tenen una presència important a les aules, un 13,7 % versus el 8,5 % estatal. També es pot veure amb detall al capítol de Vidaña d'aquest anuari. Pel que fa a aquest alumnat, entre els cursos 2016-2017 i 2017-2018 hi ha hagut un lleuger augment en el conjunt estatal i un petit descens (poc apreciable) en el cas de Balears. Cal assenyalar l'especial presència d'aquest alumnat en el nivell de la formació professional bàsica. Respecte a l'alumnat de règim especial, l'element distintiu de Balears comparat amb Espanya és l'elevada matrícula en l'estudi d'idiomes. En especial, cal destacar que en el nivell intermedi Balears concentra més del 10 % dels estudiants de tot l'Estat matriculats en aquest nivell. Referent a les taxes de repetició, aquestes són més altes a ESO que a primària. A més, a ESO la tendència és lleugerament a la baixa quan comparem els cursos 2015-2016 i 2016-2017. Cal subratllar que 3r d'ESO és el curs amb major incidència, en especial entre l'alumnat estranger. Pel que fa al nombre de professorat, ha augmentat tant a Balears com a Espanya, però en termes relatius l'augment és major a Balears.

En un segon bloc, es para atenció en taxes d'idoneïtat, promoció, titulació i taxes de la població que es gradua. També s'apunten algunes informacions sobre el PMAR i les experiències d'aprenentatge de la llengua estrangera a primària i a ESO. Les taxes estudiades tenen especial rellevància tenint en compte el context de societat turística de les Balears i el fet diferencial manifestat històricament amb algunes d'aquestes xifres quan es comparen amb la resta de les comunitats autònomes de l'Estat. Quant a les taxes d'idoneïtat cal comentar la diferència de resultats entre gèneres, tot essent més altes les taxes en el cas de les dones. Excepcions puntuals a aquesta tendència són la formació professional bàsica i els cicles formatius de grau mitjà, on la presència dels homes graduats és més alta. Si es miren les taxes de promoció, també trobam que les taxes de les dones són més altes en tots els nivells. Pel que fa a les diferències en els percentatges de promoció entre escola pública

i escola privada, cal apuntar que a primària els percentatges són molt semblants, mentre que a secundària (casos d'ESO i batxillerat) el percentatge de promoció és més alt a l'escola privada. En el desglossament de les dades per illes, Menorca presenta les taxes més altes en gairebé tots els cursos. En les taxes brutes de població que es gradua, constatam que en els darrers deu anys hi ha hagut una millora en gairebé tots els anys i aquesta millora ha estat tant per a dones com per a homes. Referent al nombre d'alumnat per etapa educativa, les Balears presenten un nombre mitjà d'alumnes per mestre molt inferior a la mitjana estatal en el cas de l'educació infantil de primera etapa. A educació primària, el nombre d'alumnat a les escoles privades és superior a la mitjana estatal. En conjunt, amb alguna excepció, el nombre mitjà d'alumnes per professor és inferior a les Balears quan es compara amb la mitjana estatal.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bauzà, A.; Moyà, P.; Vidaña, L. i IAQSE (2018C). *La repetició escolar a l'educació primària: causes i efectes. Document d'avaluació, 10*. Conselleria d'Educació i Universitat de les Illes Balears. Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE).

EDUCABASE. Ministerio de Educación y Formación profesional. <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/portada.html>>

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) (2017). *La repetició escolar. Document d'avaluació 1*. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears.

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) (2018a). *Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2016 (ISEIB, 2016). Dades del curs 2015-2016*. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears.

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) (2018b). *Indicadors de resultats acadèmics de les Illes Balears (curs 2016-2017)*. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears.

Moyà, P. i Vidaña, L. (2018). *Anàlisi de la implantació a les Illes Balears del programa per a la millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR) i valoració dels primers resultats*. Col·lecció Document d'avaluació, 6. Palma: Conselleria d'Educació i Universitat de les Illes Balears. Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE).

Els estudis universitaris a les Illes Balears, 2011-17

Lluís Ballester

Andrés Nadal

Emilio Menéndez

RESUM

La selecció de les dades i l'anàlisi presentats permeten resseguir alguns dels fets més destacats dels darrers cursos (2011-2017) i copsar les grans xifres que expliquen les magnituds fonamentals de l'activitat universitària. Al llarg d'aquest període s'observen dues tendències diferenciades, la primera, de reducció pressupostària i forta pressió sobre la dinàmica educativa de la UIB; la segona, de recuperació pressupostària i recuperació progressiva del funcionament.

En l'àmbit de la docència, al llarg d'aquests cursos la UIB ha millorat la capacitat d'atracció d'estudiants de grau i postgrau. La qualitat dels estudis i la recerca de la UIB han rebut el reconeixement dels rànquings internacionals més rellevants.

RESUMEN

La selección de los datos y el análisis presentados permiten repasar algunos de los hechos más destacados de los últimos cursos (2011-2017) y captar las grandes cifras que explican las magnitudes fundamentales de la actividad universitaria. A lo largo de este periodo se observan dos tendencias diferenciadas, la primera, de reducción presupuestaria y fuerte presión sobre la dinámica educativa de la UIB; la segunda, de recuperación presupuestaria y recuperación progresiva del funcionamiento.

En el ámbito de la docencia, a lo largo de estos cursos la UIB ha mejorado la capacidad de atracción de estudiantes de grado y postgrado. La calidad de los estudios y la investigación de la UIB han recibido el reconocimiento de los rankings internacionales más relevantes.

I. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ENTRE 2011-12 I 2017-18

L'any acadèmic 2017-18 la Universitat de les Illes Balears té 13.400 estudiants matriculats en estudis oficials, al marge de l'alumnat de la UOM i d'altres ofertes. En els darrers anys, des de 2015, s'observa una estabilització del nombre d'alumnes sobre aquestes quantitats, tot i la reducció (5,9%) que s'ha produït des de 2011-12 (de 14.238).

QUADRE I. EVOLUCIÓ DE LA TOTALITAT DE L'ALUMNAT MATRICULAT A LA UIB

Curs acadèmic	2011-12	2014-15	2017-18
Nombre d'alumnes	14.238	13.664	13.400
% (2011-12 base 100)	100,00%	95,97%	94,1%
% variacions 2014-2018			98,1%

Font: Indicadors pressupost UIB. Dades de 19 de juny de 2018

Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears

La taxa bruta d'universitaris, calculada com a universitaris matriculats a la UIB per cada 100 joves entre 18 i 24 anys, després d'augmentar moderadament entre 2011-12 (16,78%) i 2014-15 (17,15%), ha tornat a baixar, com es pot comprovar al quadre 2, fins a arribar al 16,94% actual. 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. En qualsevol cas, es tracta de dades molt baixes comparativament amb altres comunitats de l'Estat.

Si l'evolució de la taxa bruta ens permet fer un comentari positiu, la taxa neta obliga a una anàlisi diferent. 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 grau i postgrau, 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, 2018),¹ la taxa per a l'any acadèmic 2014-15 a les Illes Balears era de l'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%. Comunitats com Madrid (46,8%) i Castella i Lleó (37,8%) lideraven aquest rànquing, mentre que les comunitats amb menys universitaris eren, a més de la nostra comunitat, Castella-la Manxa (12,8%) i la Rioja (16,2%). És a dir, encara hi ha un important creixement potencial d'alumnat universitari per arribar als mínims raonables per a una comunitat suposadament rica. Moltes vegades, s'ha parlat de les característiques del mercat de treball de les Illes Balears, però segurament hi ha altres factors que caldria estudiar a fons. Les baixes taxes netes s'han mantingut al llarg de tot el període 2011-2018 sense excepció.

QUADRE 2. EVOLUCIÓ DE LA TAXA BRUTA D'UNIVERSITARIS MATRICULATS A LA UIB

Curs acadèmic	2011-12	2014-15	2017-18
Nombre d'alumnes	14.238	13.664	13.400
Joves entre 18 i 24 anys	84.862	79.686	79.105
% universitaris per cada 100 joves	16,78%	17,15%	16,94%

Font: Indicadors pressupost UIB. Dades de 19 de juny de 2018
 Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears

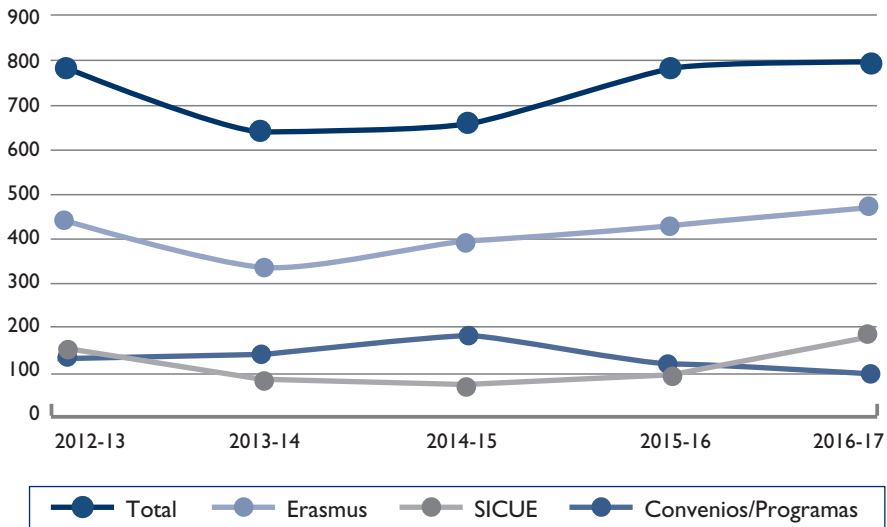
2. LA MOBILITAT INTERUNIVERSITÀRIA I INTERNACIONAL DE L'ALUMNAT

La perspectiva de mobilitat interuniversitària i internacional té un impacte apreciable en el funcionament i la competitivitat de la universitat; no només sobre l'oferta acadèmica, sinó també sobre la identitat del centre, els projectes d'investigació, els vincles i marcs de col·laboració amb altres universitats i institucions, així com sobre la funció docent i divulgativa. La Universitat de les Illes Balears, en els darrers deu anys, ha aconseguit arribar a estàndards de qualitat alts, cosa que millora el seu atractiu com a destinació acadèmica internacional i estatal, gràcies a la coordinació dels diferents vicerectors, a més dels serveis de relacions institucionals i internacionalització.

¹ No hi ha dades oficials posteriors a la publicació de 2016.

Entre els programes amb els quals la UIB compta, en el pla internacional destaca el creixement i la consolidació dels programes Erasmus+ i Erasmus + Pràctiques. Per altre costat, en l'àmbit estatal, el programa d'intercanvi entre centres universitaris estatals SICUE, a més d'altres programes de mobilitat, que s'aprofiten en menor mesura fruit d'una oferta més limitada i restringida per processos de mèrit i selecció. Cal esmentar el desenvolupament i l'establiment de projectes i programes, amb el suport del Campus d'Excel·lència Internacional en l'àmbit regional-Campus Euromediterrani de Turisme i Aigua, que va suposar un impuls important per a l'establiment de projectes de col·laboració interuniversitària, el trasllat d'alumnat i de docents en un marc de treball de qualitat reflectit en concordança en les dades manejades.

GRÀFIC I: EVOLUCIÓ DE PARTICIPACIÓ DELS ALUMNES PER TIPUS DE PROGRAMA CURSAT, 2012-2017

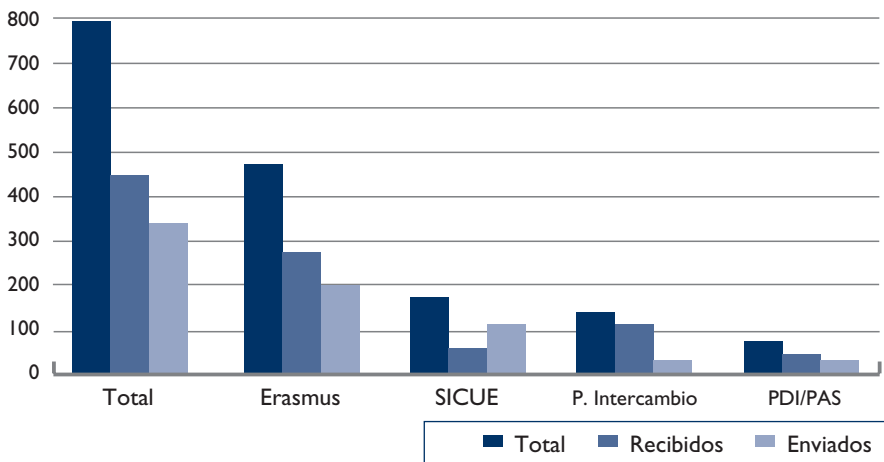


Pel que fa a la valoració, s'han fet servir les dades aportades per l'equip de govern de la UIB, pertanyents al curs acadèmic 2016-2017 i anteriors. Cal detenir-se en el balanç d'alumnat participant en els programes de mobilitat internacional i regional i el seu contrast; durant el curs 2016-17 es va registrar un total de 795 alumnes implicats en programes de mobilitat interuniversitària. La UIB rep un major percentatge d'alumnat (452 alumnes, el 56,8%) del que envia a altres centres universitaris (343 alumnes, el 43,2%), cosa que és una constant (amb excepcions) en el gruix de programes monitorats i amb un increment de la taxa d'adscripció del 19% en el període comprès entre els anys 2013 i 2017. Malgrat això, hi ha diferències en la distribució en funció del tipus de programa en el qual es participa. Així, podem comprovar que les tendències són contràries en el cas del programa SICUE, referit al programa-conveni de mobilitat interuniversitària de caràcter nacional, en el qual el nombre total d'alumnes que són enviats a altres universitats (114 alumnes, el 65,5%) és major que el

percentatge d'alumnat rebut al llarg dels darrers anys (61 alumnes, el 34,8%); tendència diferent en els Erasmus+ i Erasmus + Pràctiques, ja que hi ha una major recepció d'alumnat del que s'envia (272 per 197). El percentatge d'alumnat participant en programes de mobilitat Erasmus+ és del 58,9% del total d'alumnat que participa en programes de mobilitat, amb un creixement interanual per curs acadèmic del 9,3% des de 2013-14.

Dins del programa Erasmus+, els principals països de destinació, per a l'alumnat de la UIB, són per ordre: Alemanya (22,8%), Itàlia (16,7%), Regne Unit (10,6%), Polònia (5,5%) i França (5%); mentre que Itàlia (28,3%), Alemanya (22%), Països Baixos i França (tots dos 8,8%) es reparteixen el principal percentatge d'alumnat rebut per la UIB. Les facultats que major volum d'alumnat inclouen, tant a la UIB com en altres centres, són les d'Economia i Empresa (28,6%), Filosofia i Lletres (27,5%), Turisme (16,9%) i Dret (7,3%).

GRÀFIC 2: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT PER TIPUS DE PROGRAMA I PERFIL EN EL PROGRAMA, CURS 2016-2017



Com hem assenyalat, la distribució de l'alumnat del programa SICUE (22% del total de l'alumnat de mobilitat), ha destacat més per l'heterogeneïtat en la distribució entre la gran diversitat de centres universitaris de l'Estat, entre les qual cal mencionar les universitats de Barcelona, Salamanca, Sevilla i Granada, com les que més alumnes reben de la UIB; i les universitats del País Basc, Navarra i València les que major nombre d'alumnat envien. És important destacar el creixement interanual d'aquests programes, proper al 5% en els dos últims cursos acadèmics. També cal mencionar la influència que exerceixen com a primera opció universitats de l'arc mediterrani com la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat Politècnica de València per a la regió insular.

Pel que fa als programes de convenis d'intercanvi establerts amb universitats d'altres espais educatius, externs a la Unió Europea, com Orient, Sud-Amèrica, Rússia i Xina, els convenis han suposat el 9% del total d'alumnat, ja sigui de grau o postgrau. En aquest percentatge es troben inclosos programes específics com Euroweb +, Hermes o Santander Universitat. Per últim, a més de l'alumnat que forma part dels programes de mobilitat, es pot fer referència en última instància a la mobilitat de professionals de la UIB, tant de docència i investigació (PDI), com dels serveis administratius (PAS). En conjunt, s'han registrat un total de 78 demandes de mobilitat.

3. DOTACIÓ DE PROFESSORAT I PERSONAL D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS (PAS)

La reorganització dels estudis, desenvolupada al llarg dels darrers anys, així com la diversificació de grups (desdoblament de les assignatures amb més alumnes), ha significat un increment de la càrrega docent (vegeu el quadre 3), que ha passat d'un total de 14.954 crèdits, el 2011-12, a 15.848, el 2017-18, és a dir, ha augmentat un 5,98% la càrrega real. Si la comparació es fa entre 2014-15 i 2017-18, la càrrega real es troba en procés de recuperar valors més baixos. És a dir, l'increment de la càrrega docent es va produir en el període d'inici de la reforma dels estudis universitaris, per la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, instaurat plenament el curs 2011-12.

QUADRE 3. CÀRREGA DOCENT EN CRÈDITS DEL PROFESSORAT DE LA UIB

Curs acadèmic	2011-12	2014-15	2017-18
Càrrega docent en crèdits	14.954	16.263	15.848
% variacions 2011-2014-2017	108,75%	105,98%	79.105
% variacions 2014-2017			97,45%

Font: Indicadors pressupost UIB. Dades de 19 de juny de 2018
 Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears

Les dedicacions del professorat són molt diferents, per aquest motiu es calcula un indicador denominat «professorat equivalent a temps complet» (vegeu el quadre 4). Tal i com s'explica a la memòria del pressupost de la UIB (UIB, 2018), el professorat a temps complet es calcula comptant com 1 cadascun dels professors amb dedicació completa. La dedicació dels professors associats s'ha calculat de la forma següent: 6 hores: 75% d'una dedicació a temps complet, 4 hores: 50%, 3 hores: 37,5% i la resta en la mateixa proporció d'acord amb el nombre d'hores del contracte. La metodologia aplicada és la mateixa que utilitzen les universitats del Grup 9 (comunitats autònomes amb una sola universitat).

Les dades d'aquest indicador mostren que la dotació actual de professorat és equivalent a 972 professors a temps complet. L'increment de la dotació, ajustada a les dedicacions, és un 6,11% superior en relació amb la dotació de 2011-12 i un 6,11% en relació amb el curs 2014-15, és a dir, l'increment de dotacions es concentra en els darrers anys.

QUADRE 4. PROFESSORAT A TEMPS COMPLET

Curs acadèmic	2011-12	2014-15	2017-18
Professorat equivalent a temps complet	916	924	972
% variacions 2011-2014-2017	100,87%	106,11%	79.105
% variacions 2014-2017			105,19%

Font: Indicadors pressupost UIB. Dades de 19 de juny de 2018
 Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears

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 5). Aquesta ràtio mostra una moderada reducció entre 2011-12 i 2014-15, amb poc més de 15,70 alumnes per professor equivalent a temps complet el primer any i 15,03 alumnes per professor el 2014-15. És a dir, es confirma la hipòtesi d'estancament en les dotacions en la primera part del període considerat. L'increment de dotació de professorat d'aquests darrers anys ha permès reduir la ràtio.

QUADRE 5. RÀTIO ALUMNAT/PROFESSORAT

Curs acadèmic	2011-12	2014-15
Ràtio alumnes per professor/a	15,70	15,03
% variacions 2011-2014-2017	95,73%	79.105
% variacions 2014-2017		

Font: Indicadors pressupost UIB. Dades de 19 de juny de 2018
 Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears

Un dels components fonamentals per mantenir els processos desenvolupats a la UIB és el personal d'administració i serveis (PAS) (vegeu els quadres 6 i 7). 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 d'una recuperació en el darrer període. Si s'havia produït una reducció de la dotació entre 2011-12 i 2014-15, amb una pèrdua de 36 contractes, en el darrer període, de 2014-15 a 2017-18, s'observa un increment de 45 contractes.

Les ràtios ofereixen una interpretació més acurada de les dades. La ràtio que relaciona el professorat equivalent a temps complet amb el PAS observa una increment entre 2011-12 (1,65 professors per cada PAS) i 2017-18 (1,73 professors per cada PAS). S'ha de tenir present que en el primer període, fins a 2014-15 es produeix una reducció considerable del PAS i en el darrer període ha tornat a

millorar la dotació de PAS. En qualsevol cas, la qualitat de la feina realitzada es manté no només amb la quantitat de personal, sinó també 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 6. PERSONAL D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS

Curs acadèmic	2011-12	2014-15	2017-18
Total de PAS (1)	554	518	563
% variacions 2011-2014-2017		93,50%	101,62%
% variacions 2014-2017			108,69%

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. Dades de 19 de juny de 2018

Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears

QUADRE 7. RÀTIO PROFESSORAT / PAS

Curs acadèmic	2011-12	2014-15	2017-18
Ràtio professors / PAS	1,65	1,78	1,73
% variacions 2011-2014-2017	107,88%	104,85%	101,62%
% variacions 2014-2017			97,19%

Font: Indicadors pressupost UIB. Dades de 19 de juny de 2018

Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears

4. QUALITAT UNIVERSITÀRIA DE LA UIB

Un breu comentari de les dades més rellevants del sistema universitari de les Illes Balears ha de parar atenció als rànquings d'universitats de grups i organismes, que comparen diversos indicadors de qualitat i que agreguen les dades d'un conjunt limitat de dades de naturalesa diversa, relatius a cada institució, seleccionats pels seus autors, sempre per raons de mesurabilitat.

L'interès pels rànquings, juntament amb la burocratització d'alguns processos d'anàlisi de la qualitat, ha reduït la rellevància dels processos d'avaluació institucional promoguts pels sistemes universitaris, per assegurar la qualitat institucional global i potenciar la planificació de la seva millora. El diagnòstic parcial que ofereixen els rànquings és poc útil per planificar la millora institucional global, tot i que sí tenen una utilitat genèrica de tipus comparatiu. El problema més gran és la seva utilització incorrecta, ja que hi ha un gran risc que el desig obsessiu de millorar la posició en els rànquings prioritzï la preocupació i l'intent de millora als indicadors que s'inclouen en aquests rànquings, desatenent la millora de la resta d'aspectes rellevants, per descomptat molt nombrosos i sovint no mesurables, que condicionen i defineixen la globalitat de la qualitat institucional universitària.

En altres publicacions anteriors hem prestat atenció a l'U-Ranking de la Fundació BBVA i l'Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques (IVIE), per l'enfocament integral i la qualitat de l'anàlisi que realitza. En els darrers anys la UIB ha ocupat posicions entre les millors universitats de l'Estat. Concretament, la UIB el 2016-17 ocupà la quarta posició de l'U-Ranking en funció del seu rendiment global en els àmbits de la docència, la recerca i la innovació i el desenvolupament. De manera desglossada, la UIB ocupà la cinquena posició del rànquing en els àmbits de docència i de recerca, i la dotzena posició en innovació i desenvolupament tecnològic. A més, l'U-Ranking també destaca que les Illes Balears és una de les comunitats autònomes amb una productivitat més gran del sistema universitari espanyol. Concretament, les Illes Balears són la cinquena comunitat autònoma amb un rendiment més gran del sistema universitari, amb un índex de rendiment situat un 8% per sobre de la mitjana estatal.

Al marge d'aquest rànquing espanyol, se'n poden consultar d'altres internacionals, per exemple el que desenvolupa el Centre de Classificació Universitària Mundial (CWUR). Es tracta d'una organització de consultoria que ofereix assessorament en polítiques, coneixements estratègics i gestió del coneixement als governs i les universitats per millorar els resultats educatius i de recerca. Des de 2012, el CWUR publica l'únic rànquing acadèmic d'universitats global que avalua la qualitat de l'educació, l'ocupació d'antics alumnes, la producció de recerca i les cites sense dependre de les enquestes i els enviaments de dades universitàries. El rànquing començà amb l'objectiu de qualificar les cent millors universitats mundials. L'any 2014, el rànquing s'amplià per avaluar les mil millors universitats entre les divuit mil universitats principals del món, el que el converteix en el rànquing acadèmic més gran del món. Pel que fa a la UIB, es pot constatar el que ja aproxima l'U-Ranking.

QUADRE 8. LA UIB AL RÀNQUING DEL CENTRE DE CLASSIFICACIÓ UNIVERSITÀRIA MUNDIAL (CWUR)

POSICIÓ AL RÀNQUING EL 2014			
Universitat (entre les mil primeres)	Rang a Espanya	Rang mundial	Puntuació agregada (educació, impacte...)
Universitat de Barcelona	1	120	50,17
Universidad Complutense de Madrid	2	198	47,97
Universitat Autònoma de Barcelona	3	254	46,99
Universitat de les Illes Balears	24	714	44,63
Universidade da Coruña	40	937	44,35
POSICIÓ AL RÀNQUING EL 2017			
Universitat (entre les mil primeres)	Rang a Espanya	Rang mundial	Puntuació agregada (educació, impacte...)
Universitat de Barcelona	1	103	48,56
Universitat Autònoma de Barcelona	2	229	45,24
Universidad Complutense de Madrid	3	230	45,23
Universitat de les Illes Balears	21	667	42,84
Universidade da Coruña	40	978	42,51

Font: <http://cwur.org/>
Elaboració pròpia

Al llarg dels darrers anys ha millorat el reconeixement de la tasca realitzada i s'han assolit posicions molt destacades a nivell internacional, ja que trobar-se entre les mil universitats del món i entre les 25 millors de l'Estat, de manera estable, és un èxit. Aquestes dades confirmen que la UIB ha aconseguit mantenir els bons resultats assolits els darrers anys, gràcies a l'esforç de la comunitat universitària i malgrat les mancances de finançament del sistema universitari de les Illes Balears.

4. LA UNED, LA UOC I EL CENTRE UNIVERSITARI ALBERTA GIMÉNEZ (CESAG COMILLAS)

Tot i que la proliferació d'universitats amb estudis a distància (com al UNIR, per exemple) fan que no es pugui dir que es parla de la resta de l'oferta formativa universitària per als ciutadans de les Illes Balears, sí que es fa un recull de l'oferta proposada per les universitats que més alumnes i més tradició tenen a les nostres illes. Aquestes són dues universitats a distància Universitat Oberta de Catalunya, la UNED i el CESAG Comillas.

Estudis a la UOC

Als darrers cinc anys s'ha consolidat el canvi de titulacions entre els antics títols de diplomad i llicenciat i els nous títols de grau. Tot i això, la UOC ha augmentat la quantitat d'alumnes matriculats. Cal destacar l'increment que hi ha hagut als màsters universitaris, que han duplicat la quantitat d'alumnes matriculats. Això consolida la UOC com una de les grans universitats per cursar màsters i d'estudis de postgrau.

QUADRE 9. ALUMNAT DE LA UOC

Tipus de titulació	2013-2014			2017/18		
	Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total
Titulacions homologades LRU	214	173	387			
Graus EES	582	661	1.243	746	771	1.517
Màsters universitaris	146	127	273	363	233	596
Doctorat		1	1	0	0	0
Postgrau propi				71	65	136
Centre d'Idiomes Moderns				119	76	195
Altres				67	31	98
Total	942	962	1.904	1.366	1.176	2.542

Aquest increment d'alumnes es veu de forma més clara en el nombre de les incorporacions al centre, que en aquests cinc darrers anys s'ha duplicat. En aquestes noves incorporacions, i en la matrícula general dels diferents estudis, el nombre de dones matriculades és superior al nombre d'homes.

QUADRE 10. ALUMNAT DE LA UOC DE NOVA INCORPORACIÓ. VALORS ABSOLUTS

Tipus de titulació	2013-2014			2017/18		
	Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total
Menys de 25 anys	62	36	98	118	81	199
25 a 40 anys	133	151	284	271	182	453
41 a 60 anys	47	44	91	81	80	161
Més de 60 anys	1	1	2	0	2	2
Total	243	232	475	470	345	815

Una dada significativa és la franja d'edat dels alumnes que es matriculen a la UOC. Com es pot veure, la UOC no és l'opció triada pels alumnes que inicien els estudis universitaris abans dels 25 anys. En contrapartida sí que té gran part dels alumnes amb edats compreses entre els 25 i els 60 anys. Aquestes edats són les d'inclusió laboral més gran, per la qual cosa es pot suposar que els estudiants d'aquestes edats comparteixen la seva activitat laboral amb l'activitat formativa, cosa bastant lògica en uns estudis a distància.

QUADRE 11. ALUMNAT DE LA UOC DE NOVA INCORPORACIÓ. VALORS RELATIUS

Tipus de titulació	2013-2014			2017/18		
	Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total
Menys de 25 anys	6,6	4,0	10,6	8,6	6,0	14,6
25 a 40 anys	31,0	34,0	65,1	32,1	26,0	58,2
41 a 60 anys	11,5	12,4	23,9	12,8	13,7	26,5
Més de 60 anys	0,3	0,1	0,4	0,2	0,5	0,7
Total	49,5	50,5	100,0	53,7	46,3	100,0

Quant a l'oferta formativa de la UOC, el seu creixement ha estat important. Tot i que els estudis de grau s'han mantingut els darrers cinc anys i que han desaparegut els estudis de diplomatura i llicenciatura, s'ha produït un augment molt significatiu del nombre de màsters universitaris que s'hi proposen i quasi s'hi ha duplicat l'oferta.

També cal destacar la posada en marxa de títols propis de la UOC, amb deu estudis oferts.

QUADRE 12. ESTUDIS OFERTS PER LA UOC

Curs acadèmic	2013/14	2017/18
Total titulacions homologades LRU	19	0
Total graus EEES	15	15
Total màsters universitaris	28	41
Doctorat en Societat de la Informació i del Coneixement	1	0

Curs acadèmic	2013/14	2017/18
Total postgraus propis	10	79.105
Centre d'Idiomes Moderns	1	
Total Altres		5

Estudis a la UNED

Com a universitat pública a distància la UNED està molt consolidada a les Illes Balears amb un volum d'alumnes que no ha deixat de créixer de forma lenta però contínua els darrers anys.

QUADRE 13. EVOLUCIÓ D'ALUMNES DE LA UNED, 2012-17

Curs	Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera	Total
2012-13	43.446	1.105	1.473	13.993
2013-14	11.847	1.121	1.515	14.483
2014-15	12.079	1.139	1.552	14.770
2015-16	12.207	1.151	1.569	14.927
2016-17	12.460	1.182	1.584	15.226

L'oferta formativa reglada s'ha mantingut els darrers anys i s'ha adaptat als nous currículums. Tot i això s'ha de tenir present que la UNED ofereix gran quantitat de cursos de formació permanent i d'estudis de postgrau que es fan a distància.

QUADRE 14. OFERTA FORMATIVA DE LA UNED

Curs acadèmic	Oferta formativa 2012-13	Oferta formativa 2017/18
Accés 25 i 45	1	1
Diplomatures	3	0
Llicenciatures	16	0
Enginyeries	7	0
Graus	27	27

Del curs 2012-13 al curs 2016-17 la quantitat d'alumnes matriculats a la UNED, com s'ha dit, s'ha incrementat, però, sobretot, el que ha canviat és el tipus d'estudis que aquests alumnes realitzen.

QUADRE 15. UNED. NOMBRE D'ESTUDIANTS PER ILLES. CURS 2012-13

Estudis	Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera	Total
Graus	3138	285	405	3828
Llicenciatures	338	33	55	426
Diplomatures	98	17	16	131
Enginyeries	27	3	5	35
Accés 25 i 45	655	54	164	873
CUID	446	8	13	467
UNED Sènior	43			43
Formació contínua	32	-	-	32
Màsters oficials	113	3	8	124
Educació permanent	6.525	702	807	8034
TOTAL	11.415	1.105	1.473	13.993

QUADRE 16. UNED. NOMBRE D'ESTUDIANTS PER ILLES. CURS 2016-17

Estudis	Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera	Total
Graus	3232	296	475	4003
Accés	398	38	79	515
CUID	226	13	24	263
Màsters oficials	149	6	20	175
Educació permanent	8.455	829	986	10.270
TOTAL	12.460	1.182	1.584	15.226

Com es pot observar, hi ha un increment en la quasi totalitat dels estudis per illes, tot i que l'augment de l'Educació permanent és bastant significatiu.

Quant a les franges d'edat dels estudiants de la UNED, com també passa a la UOC, els alumnes solen ser de més edat que a les universitats presencials, tot i l'increment, aquests darrers anys, dels alumnes menors de 25 anys.

QUADRE 17. UNED. FRANGES D'EDAT DE L'ALUMNAT DE LA UNED

Percentatge per diferents franges d'edat i sexe. Curs 2012-13

Estudis	<26	26-35	36-45	>45
Accés	3,8	65,04	28,85	2,29
Llicenciatures, diplomatures i enginyeries	1,20	25,47	43,93	29,40
Graus	11,51	38,53	32,89	17,07
Total dels estudis	9,29	40,48	33,65	16,58

continua

Mitjana d'edat per tipus d'estudi i sexe. Curs 2012-13			
	HOMES	DONES	TOTAL
Accés 25	32,98	32,76	32,81
Accés 45	50,66	50,34	50,47
Llicenciatures, diplomatures i enginyeries	37,30	33,58	36,94
Graus	37,30	36,54	36,58
Total dels estudis	37,48	36,04	36,84

Percentatge per diferents franges d'edat i sexe. Curs 2016-17				
Estudis	<26	26-35	36-45	>45
Accés 25	10,69	58,35	25,17	5,79
Graus	11,74	32,15	31,34	24,77
Total dels estudis	11,62	35,09	30,65	22,64

Mitjana d'edat per tipus d'estudi i sexe. Curs 2016-17			
	HOMES	DONES	TOTAL
Accés 25	33,33	32,54	32,95
Accés 45	52	50,03	50,83
Graus	39,41	37,06	38,33
Total dels estudis	38,81	36,86	37,94

Estudis CESAG Comillas

Si bé és cert que el Centre d'Educació Superior Alberta Giménez té molta tradició a les nostres illes, ja que va ser una de les primeres institucions d'educació superior per a la formació de mestres, des de fa tres anys ha passat a estar associada a la Universitat Pontifícia de Comillas, de manera que és la primera universitat privada a les Illes Balears.

La quantitat d'alumnes que trien aquesta opció no és molt gran, tot i que sí s'ofereix estudis que no ofereix la UIB.

Tot i això, el curs 2016-17 encara hi havia alumnes que depenien de la UIB i d'altres que ja eren de la Universitat de Comillas.

QUADRE 18. CESAG. NOMBRE D'ESTUDIANTS DE GRAU PER ILLES. CURS 2016-17

Graus 2016-17. Nombre d'alumnes	UIB	Comillas
Grau d'Educació Infantil	38	39
Grau d'Educació Primària	26	45
Doble grau d'Ed. Infantil i Primària	-	56
Grau de Comunicació Audiovisual	11	47
Grau de Periodisme	19	27
Grau de Publicitat i Relacions Públiques	37	-
Doble grau de Periodisme i Comunicació Audiovisual	59	-
Grau de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport		47
Total	190	261

A més, el CESAG Comillas ofereix una formació de postgraus i els estudis de DECA, que capaciten per impartir l'assignatura de religió catòlica.

QUADRE 19. CESAG. NOMBRE D'ESTUDIANTS DE GRAU PER ILLES. CURS 2016-17

Postgraus 2016-17. Nombre d'alumnes	
Especialista en Evangelització Social Media	5
Expert universitari en Direcció de Centres Escolars Concertats	35
Especialista en Direcció de Comunicació i Mitjans Digitals en l'Empresa Turística	-
Total	40
DECA 16/17 (en línia)	96

Aquestes tres universitats complementen, d'una manera o d'altra, l'oferta formativa superior a les Illes Balears, juntament amb el Conservatori Superior de Música i l'Escola Oficial d'Idiomes.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

MECD (2017). *Estadística de estudiantes. Curso 2016-2017. Curso 2015/2016*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MECD (2018). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2015/2016*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MEFP (2018). *Estadísticas universitarias 2016-2017*. Disponible a: https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumnado/2016-2017_Rend.html

UIB (2017). *Memòria del Pressupost 2018*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Finançament, gestió i organització dels recursos econòmics als centres d'educació públics de les Illes Balears

Francesc Gálvez

RESUM

Aquest article pretén fer una anàlisi de les dades sobre el finançament del sistema educatiu, així com de l'evolució i la disponibilitat de recursos econòmics dels centres educatius públics a les Illes Balears. Es tracta de dades per a reflexionar, dins el marc d'una proposta de llei educativa pròpia de les Illes Balears, sobre el model de gestió i direcció de les escoles i instituts, i la seva influència en la millora del rendiment i la qualitat educativa.

RESUMEN

Este artículo pretende hacer un análisis de los datos sobre la financiación del sistema educativo, así como de la evolución y la disponibilidad de recursos económicos de los centros educativos públicos en las Islas Baleares. Se trata de datos para reflexionar, en el marco de una propuesta de ley educativa propia de las Islas Baleares, sobre el modelo de gestión y dirección de las escuelas e institutos, así como de su influencia en la mejora del rendimiento y la calidad educativa.

INTRODUCCIÓ

L'objectiu principal d'aquest article és fer una breu descripció de les dades de finançament del sistema educatiu de les Illes Balears des de principis d'aquest segle fins a l'actualitat, és a dir, gairebé dues dècades en les quals s'han exercit les competències pròpies en matèria educativa i que han passat per diversos cicles, expansius i regressius, com descriurem a continuació. La tendència actual és consolidar uns recursos suficients per tal de poder desenvolupar aquestes competències dins el marc d'una llei educativa pròpia de les Illes Balears que garanteixi la disponibilitat dels recursos necessaris per a exercir-les plenament.

De la mateixa manera, analitzarem com aquesta tendència, que està marcant una nova fase expansiva d'inversió en educació i, per tant, d'una major disponibilitat de recursos, necessàriament passa per un canvi de paradigma en la gestió dels centres, que d'acord amb la seva autonomia esdevenen clau a l'hora de fer una bona planificació econòmica del pressupost d'Educació i de distribuir els recursos disponibles de la forma més eficaç, eficient i equitativa possible dins el seu marc d'actuació.

Finalment, indicam el perfil de direcció, gestió i organització que requeriran els centres per desenvolupar aquesta gestió de manera estructurada i planificada amb la finalitat de millorar el rendiment i les possibilitats d'èxit, excel·lència i qualitat educativa, adaptades al context i situació de cada centre.

I. DADES DEL FINANÇAMENT DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS¹

I.1. Evolució en xifres 2000-2018

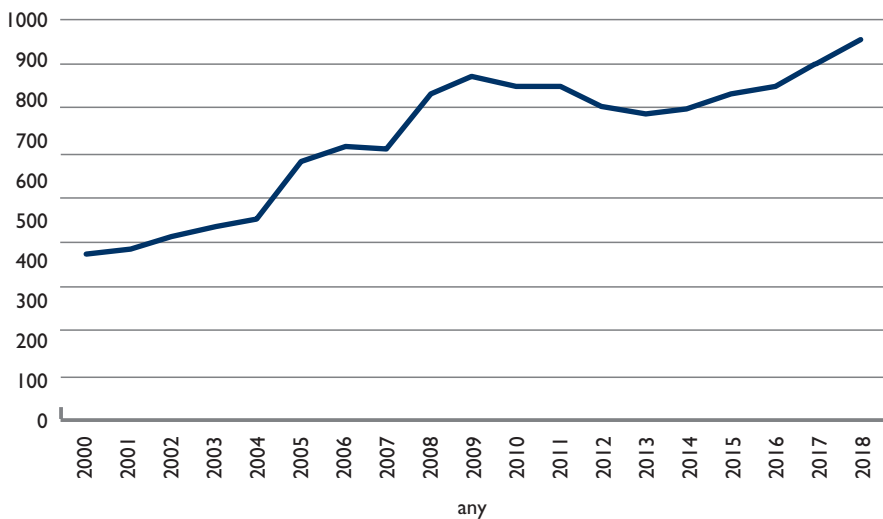
Si ens fixam en les dades següents, que representen la sèrie que comprèn la quantia total del pressupost inicial en xifres absolutes destinat a Educació a la CAIB des del 2000 fins al pressupost del

¹ Font: elaboració pròpia a partir de les dades econòmiques de la Unitat de Gestió Econòmica de la Conselleria d'Educació i Universitat, actualitzades el maig del 2018.

present exercici del 2018, podem comprovar com fins al 2008 la tendència va ser sostinguda a l'alça amb increments més destacats al període del 2004/2005 i 2007/2008. Aquests increments responen a una regularització i consolidació del pressupost necessari per assolir les plenes competències provinents de l'Estat, amb una estructura 100 % pròpia, i a un pla d'inversió i infraestructures educatives respectivament.

A partir d'aquell moment, i com a conseqüència de l'inici de la recessió i posterior crisi econòmica a tot l'Estat, podem comprovar una vall (vegeu Fig. 1) que reflecteix un fort descens en el pressupost inicial, que es pot apreciar el 2009 de manera continguda i més pronunciada en el període 2010-2014, fruit de les fortes retallades que es van produir i que van reduir el pressupost d'Educació en xifres absolutes gairebé al pressupost de deu anys enrere, en aplicació tant de la Llei 6/2010, per la qual es van adoptar mesures urgents per a la reducció del dèficit públic, com, posteriorment, del Decret llei 10/2012, de mesures urgents en matèria de personal i administratives per a la reducció del dèficit públic.

GRÀFIC 1: PRESSUPOST INICIAL EN MILIONS D'EUROS

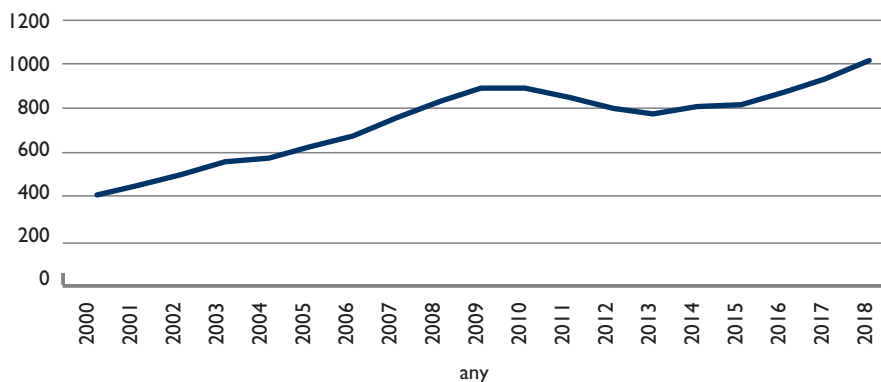


Així doncs, i a partir del pressupost inicial del 2014/2015 en què torna a remuntar tímidament, tot i les mesures restrictives i de contenció fruit de l'aplicació del decret esmentat, no és fins als darrers tres exercicis —el 2016, 2017, 2018— quan es torna a recuperar un nivell d'inversió i d'esforç pressupostari inicial amb la intensitat d'altres períodes expansius com els d'origen d'assoliment de les competències pròpies.

No obstant això, el diferencial entre el pressupost inicial i el definitiu, és a dir, el nivell d'execució del pressupost, sempre ha marcat la tendència d'un nivell de despesa per damunt del pressupostat (vegeu Fig. 2), la qual cosa indica, d'una banda, el dèficit de finançament amb el qual van ser

transferides les competències educatives en origen i, de l'altra, sobretot els primers anys de competències pròpies, una manca de dades històriques sobre les quals poder projectar i planificar una gestió acurada i realista de la cartera d'Educació amb recursos exclusivament provinents del finançament de la CAIB.

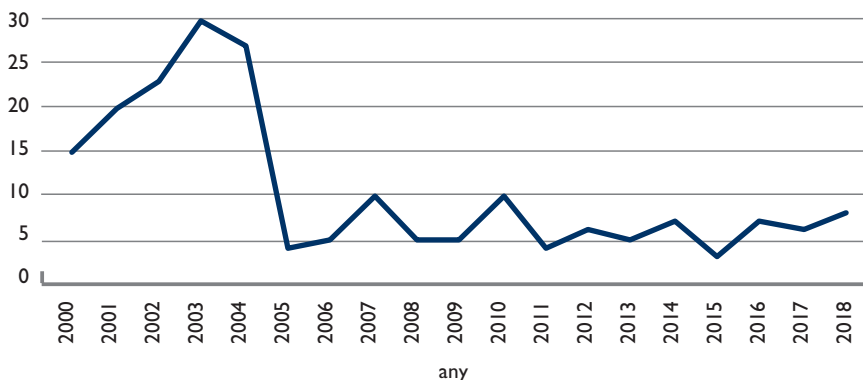
GRÀFIC 2: PRESSUPOST EXECUTAT EN MILIONS D'EUROS



En aquest sentit, resulten significatius els percentatges de variació entre el pressupost inicial i el definitiu els primers anys de la dècada del 2000 que arriben fins a gairebé el 30 % en el període 2001-2004 (vegeu Fig. 3). Aquest elevat percentatge respon a un període plenament expansiu en matèria educativa, i, per tant, a un fort esforç en generació i incorporació de crèdit a favor de despesa i inversió educativa molt per damunt dels límits prevists en els pressuposts inicials.

GRÀFIC 3: PERCENTATGE DESVIACIÓ PRESSUPOST INICIAL/DEFINITIU.

LES XIFRES DEL 2018 CORRESPONEN A L'ESTIMACIÓ DE TANCAMENT SEGONS DADES DE 03/05/18



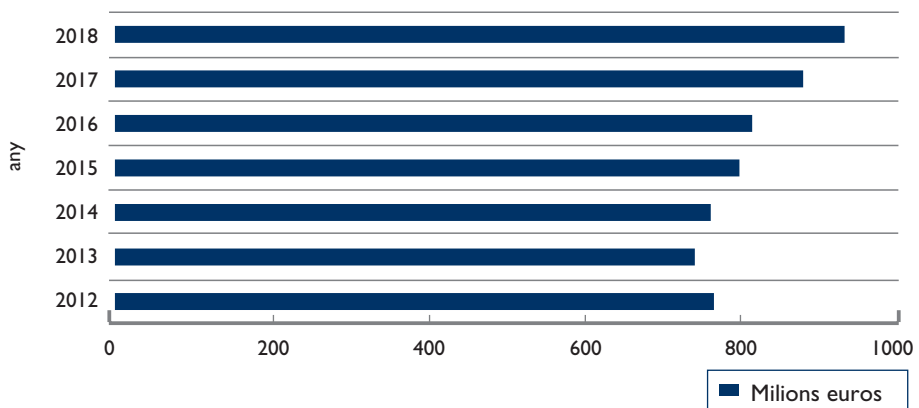
Aquests percentatges de variació s'estabilitzen a partir del 2006 fins avui, dins uns marges d'entre el 5 % i el 10 %, destacant l'any 2016 amb un percentatge de variació de tan sols el 2,42 %, que respon a la regularització del dèficit de finançament que el pressupost d'Educació venia arrossegant dels anys anteriors i que era fruit, sobretot, d'una infradotació de personal docent, i a la inexistència d'un pla d'obres i infraestructures educatives, que es torna posar en marxa a partir de l'exercici 2016.

Per aquest motiu, i per tal de donar resposta a les millores en matèria educativa (bàsicament infraestructures i quota docent) així com per l'aplicació de l'Acord marc signat entre la Conselleria d'Educació i els sindicats CCOO, STEI-i i ANPE el 30 de setembre del 2015, pel qual es recuperen els drets del personal docent tant funcionari com interí, que es comença a aplicar de manera progressiva el 2016 i de forma plena a partir del setembre del 2017, veim com es torna a produir un increment de la despesa inicial respecte a la finalment executada (8 % de variació), i que actualment es troba lleugerament per damunt del 5-6 %. Això vol dir que amb el pressupost actual del 2018 marcarem la tendència d'un pressupost definitiu destinat a Educació de prop dels mil milions d'euros al tancament de l'actual exercici pressupostari.

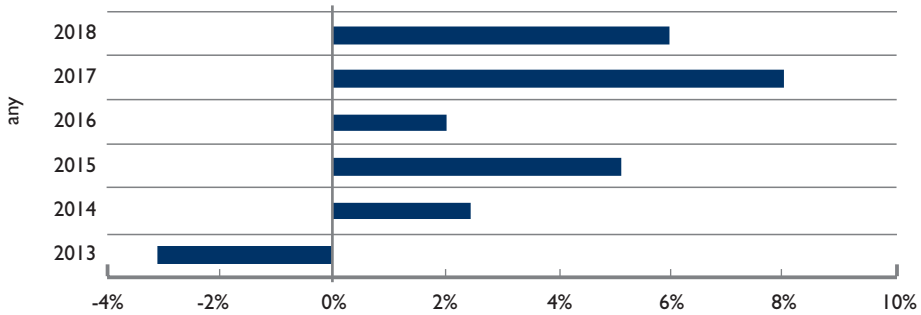
1.2 Pressupost inicial 2012-2018

A continuació analitzarem les dades absolutes i percentatges relatius a l'efecte incremental del pressupost d'Educació respecte als dels anys anteriors en el període dels darrers set i cinc anys, respectivament.

GRÀFIC 4: COMPARATIVES PRESSUPOST INICIAL D'EDUCACIÓ 2012-2018



Les quantitats, així com els increments a què fèiem referència, es poden comprovar de manera clara si comparem els tres darrers anys de la legislatura anterior amb els tres primers de l'actual en què es veu l'increment i la tendència a l'alça i, per tant, l'esforç que en matèria educativa s'està fent els darrers anys.

GRÀFIC 5: INCREMENTS PERCENTUALS DEL PRESSUPOST D'EDUCACIÓ ELS DARRERS 5 ANYS

Cal destacar l'efecte incremental dels darrers pressuposts respecte als de l'any anterior, en comparació amb la reducció que s'havia anat produint fins al 2013. Veim (Fig. 5) com el 2013 encara hi ha una reducció neta de pressupost fruit de les retallades dels anys anteriors. És l'any 2015 quan el percentatge d'increment torna a augmentar i el 2016, tot i que el percentatge d'increment és inferior al 2015, cal tenir en compte que aquest és l'any a cavall entre les dues darreres legislatures en les quals les competències d'Educació es van separar de les de Cultura i, per aquest motiu, la xifra relativa és molt major perquè tot l'esforç que es veu a aquest gràfic es va destinar exclusivament a la cartera d'Educació. Finalment, en aquest sentit, cal remarcar que l'efecte incremental sobre anys en què hi ha hagut augments importants sempre serà menor en termes relatius però no així en termes absoluts, en què s'ha passat d'un pressupost inicial de 800 milions el 2015, incloent-hi la cartera de Cultura i Esports, als 935,5 milions del 2018 exclusivament dedicats a la cartera d'Educació i Universitat.

2. GESTIÓ ECONÒMICA DELS CENTRES

2.1 Marc normatiu

La norma que regula el procediment per dur a terme l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris és el Decret 110/2002, de 2 d'agost, i l'ordre conjunta dels consellers d'Hisenda i Pressuposts i del conseller d'Educació i Cultura de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, de 2 de desembre de 2002, de desplegaments del decret anterior.

Aquesta normativa en la qual es basa l'autonomia en la gestió dels recursos econòmics dels centres docents públics requereix una revisió i actualització i, fins i tot, un nou desplegament normatiu, atès que l'esmentat decret desplega la Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de participació, avaluació i govern dels centres docents (LOEPG), que perd vigència amb la LOE 2/2006, de 3 de maig, i que fou derogada expressament en la Disposició derogatòria única de la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre (LOMQE).

És per aquest motiu que, sense més demora, l'any 2019 hauria de començar amb unes noves instruccions de gestió econòmica dels centres basades en la nova normativa en vigor i actualitzar a la vegada els nous models de gestió econòmica dels centres com exposam a continuació en aquest article.

2.2 Assignacions de funcionament de centres els darrers cinc anys (2013-2018)

L'efecte incremental del pressupost a Educació aquests darrers tres anys, com exposàvem en el punt anterior, juntament amb una millora en la gestió centralitzada de la Conselleria d'Educació i Universitat han generat una sèrie d'eficiències que fan que l'assignació de les despeses de funcionament dels centres es faci de manera periòdica i puntual, i que s'hagin pogut incrementar els mòduls d'aportació als centres de manera progressiva.

Es pot comprovar en el gràfic següent (vegeu Fig. 6) com aquestes assignacions han augmentat els darrers dos anys en aproximadament 2 milions d'euros, acumulant aportacions totals de més de 10,5 milions anuals.

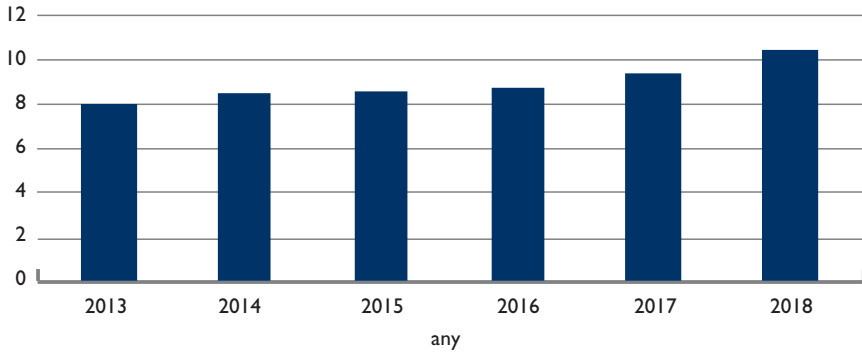
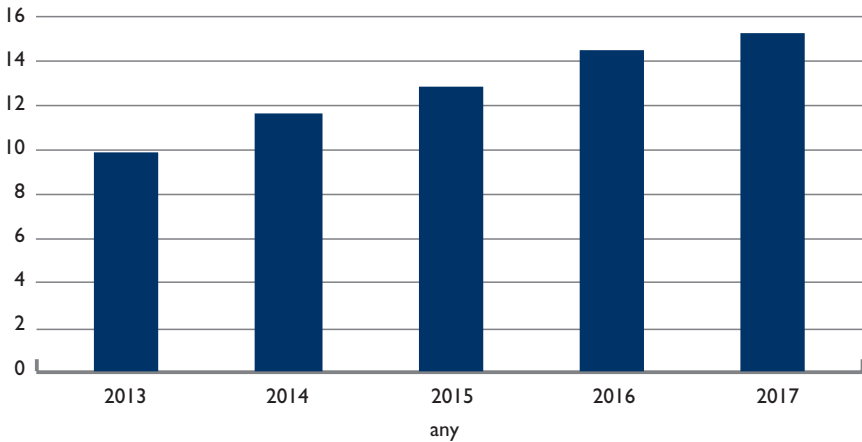
Si a aquest efecte hi afegim els altres ingressos recaptats pels centres que no provenen de la Conselleria d'Educació i Universitat (Fig. 8), els comptes consolidats apliquen i incorporen crèdit als centres docents públics amb una xifra d'uns 15 milions d'euros.

En aquest sentit, i d'acord amb la Llei 14/2014, de 29 de desembre, de finances de la comunitat autònoma de les Illes Balears, els centres docents públics estan subjectes a les normes de control intern de la gestió econòmica i financera, i els directors són els responsables de la planificació, gestió i rendició de comptes, perquè tenen la consideració d'administració i formen un tot unitari de la gestió de les competències de la Conselleria d'Educació i, per tant, han de planificar i aplicar la gestió d'aquests recursos d'acord amb els criteris de prudència i eficiència, però amb la màxima diligència per fer-los efectius.

2.3 Evolució de la situació econòmica dels centres

En aquest context tant normatiu com econòmic cal remarcar que, com a conseqüència de les retallades que va patir el sector i que en el seu origen (amb l'aplicació de la Llei 6/2010, de 17 de juny, per la qual es van adoptar mesures urgents pel dèficit públic) van limitar moltíssim les despeses i van impossibilitar durant uns anys la disponibilitat de crèdit pressupostari, els centres docents van patir una disminució dràstica i retards recurrents de les assignacions de funcionament, la qual cosa va minvar la disponibilitat dels recursos i de liquiditat per fer front a les despeses corrents bàsiques fins a límits, en alguns casos, inadmissibles. Especialment significatiu en aquest sentit va ser l'any 2011.

Així doncs, els centres es van veure forçats a fer una gestió, més que prudent i eficient, segons els principis esmentats anteriorment, a fer una gestió de total austeritat marcada per les circumstàncies del moment, amb una tendència a l'estalvi per por de no poder afrontar les despeses corrents i de subministraments bàsics.

GRÀFIC 6: ASSIGNACIONS PER DESPESES DE FUNCIONAMENT ALS CENTRES (MILIONS D'EUROS)**GRÀFIC 7: GENERACIÓ ANUAL DE CRÈDIT ALS CENTRES PÚBLICS DE LES ILLES BALEARS (MILIONS D'EUROS)**

Aquesta gestió austera, recomanable en moments de fortes retallades, i el seu manteniment sostingut en el transcurs dels darrers anys té com a resultat un augment considerable dels recursos disponibles als centres educatius públics de les illes, que fan recomanable un nou paradigma de gestió i a la vegada del gestor dels centres educatius que exposam a continuació.

3. CAP ON ANAM

3.1 Autonomia de centre

Actualment, vista l'evolució i el context descrit, en teoria estam afrontant un excedent o superàvit de recursos als centres, que ens fan plantejar tres qüestions bàsiques: en primer lloc, si es tracta de

romanents reals i com hem de gestionar-los. En segon lloc, si des dels centres la tendència a l'estalvi com a fruit de les retallades d'anys anteriors ha conduït, en general, a certa inacció d'aquelles qüestions bàsiques que per autonomia de gestió haurien de fer. I en tercer lloc, i sempre partint de les dues premisses anteriors, si els centres, tot i disposar d'un pla de gestió, no tenen la capacitat d'absorció dels romanents que es generen de forma autònoma.

Pel que fa a la primera qüestió, des de la Conselleria d'Educació i Universitat, i conjuntament amb els centres, hem iniciat una anàlisi de les dades des del curs 2017-2018 amb una regularització als cinc anys anteriors, per tal de veure els programes i subprogrames als quals es destinen els recursos tant assignats com generats pels centres. D'aquesta manera, disposarem d'un quadre de comandament que ens permetrà distingir els fons finalistes, aquells que van destinats a projectes concrets, com ara cicles formatius, certificats de professionalitat, cursos de formació ocupacional, etc., dels que són d'assignació i funcionament propi. Així doncs, podrem regularitzar l'aplicació dels fons de manera correcta als comptes de gestió consolidats i reflectir-los comptablement als pressuposts per tal de projectar les assignacions adequades i necessàries als centres de la forma més realista possible.

En segon lloc, quant a la tendència a l'estalvi fruit dels anys de crisi i retallades, un cop revisats els comptes de gestió (ingressos i despeses), podrem disposar de dades històriques, pel que fa als darrers cinc anys, en els quals les assignacions es tornen a fer de manera periòdica i regular, i fer plans de gestió de centres amb la incorporació dels crèdits disponibles periodificats a dos o cinc anys, segons les accions i la quantia total dels romanents en cada cas.

I sobre la tercera qüestió, ens plantejam donar un impuls dels projectes educatius i de gestió dels centres públics de primària i secundària de les illes. Es tracta d'aplicar mesures i donar eines perquè els projectes de centre no siguin tan sols projectes pedagògics, sinó també de gestió i execució dels pressuposts d'acord amb la seva autonomia. És precisament l'autonomia i la capacitat de gestió dels centres el que volem analitzar en aquest punt i aplicar-hi mesures de reforç, com ara la incorporació de personal administratiu als CEIP des del proper curs 2018-19, la formació i millora per a facilitar la gestió de les secretaries i personal administratiu als centres, i l'establiment d'acords marc o centrals de contractació en aquells casos en què, per quantia o objecte de les compres o subministraments, es faci recomanable centralitzar, i sempre que es donin les condicions perquè els centres educatius vegin cobertes les seves necessitats de manera àgil i adequada.

D'altra banda, els titulars de la direcció dels centres poden realitzar contractes menors. Respecte a aquest plantejament, cal recordar que la nova llei de contractació pública (Llei 9/2017, de 8 de novembre) ha reduït els límits de contractació menor, aquella que poden executar els centres dins de la seva autonomia, fins als 40.000 euros de valor estimat per a obres i fins a 15.000 euros quan es tracti de contractes de subministraments o serveis. Tot i així, i amb la correcta assignació de les despeses i partides pressupostàries, aquestes limitacions donen un marge raonable de planificació i aplicació dels recursos de manera autònoma en els projectes de cada centre.

Tot i així, i a la vista de l'augment de la disponibilitat de recursos dels centres, dins un context de màxim desplegament de la seva autonomia econòmica, es podria plantejar que l'administració educativa pogués delegar als òrgans de govern dels centres docents públics, la contractació

d'obres, serveis i subministraments que no siguin exclusivament contractes menors, per tal de donar flexibilitat als límits de gestió que tenen actualment, però sempre fins el màxim dels seus fons disponibles i/o transferits amb aquesta finalitat.

3.2 Rendició de comptes. Objectius i resultats. La gestió econòmica com a palanca d'impuls d'una educació pública de qualitat

Esdevé cabdal, doncs, establir uns paràmetres de gestió que s'integrin en els projectes de centre per tal de fer plantejaments estratègics que disposin dels recursos necessaris que els facin factibles i viables. Factibles en el sentit que sigui possible dur-los a terme i viables en tant que puguem disposar dels recursos necessaris i tenguem la capacitat de gestionar-los.

És per això que ens hem de marcar uns objectius i resultats quantificables en els projectes estratègics, que vagin acompanyats de les partides necessàries per dur-los a terme, així com de les mesures per aplicar-los i gestionar-los de manera adequada. Així doncs, per exemple, ens podem trobar amb un centre que vol posar en marxa un projecte d'innovació pedagògica, que impliqui la digitalització del centre i un canvi metodològic en el qual es vagi substituïnt el llibre de text en paper per recursos digitals. En aquest context requereix una previsió en la compra de material informàtic i de suport digital (tauletes, *chromebooks*, projectors, pantalles, etc.) d'acord amb un sistema d'adquisició i repartiment equitatiu d'aquest material i que, depenent del volum i de la capacitat de gestió del centre, es podrà fer de manera autònoma, tot i que sempre supervisada, o bé necessitarà mecanismes de coordinació i control per part de la Conselleria i fer-los de manera centralitzada i/o coordinada, és a dir, mitjançant centrals de compres (que ja són d'aplicació en aspectes més genèrics com és l'adquisició de material d'oficina) o mitjançant acords marc, la qual cosa facilita l'execució de contractes derivats dins dels catàlegs de disposició dels productes i subministraments necessaris com puguin ser, per exemple, el material, els utensilis i l'aparatge necessari per als tallers de formació professional dels centres que n'imparteixin.

Per assolir aquest nivell de gestió, però, s'ha d'arribar a un grau de previsió i planificació econòmica que, a hores d'ara, no es dona de manera generalitzada als centres educatius públics de les Illes Balears. Però és sens dubte cap on anam.

Cal destacar, en aquest sentit, que la rendició de comptes, pel que fa als projectes educatius i estratègics dels centres, no depèn tan sols de l'èxit o el fracàs en l'assoliment d'uns objectius de rendiment acadèmic, de canvi de les metodologies o de l'aplicació d'un sistema de qualitat, sinó de poder-los gestionar de manera efectiva i amb uns bons resultats en la seva aplicació. D'aquesta manera totes les millores i canvis queden vinculats, i dependran, no tant de la disponibilitat de recursos, com ha quedat palès en les xifres i context econòmic en què ens movem, sinó de com es gestionen i s'apliquen aquests recursos. D'aquesta manera ens podem trobar amb escenaris múltiples i diversos, que d'acord amb les bones pràctiques i l'ús eficient que dels recursos faci cada centre podrà treure més o manco rendiment al que tenen disponible.

3.3 Model de finançament propi: equitat, eficàcia, eficiència. Gratuïtat i qualitat de la xarxa de centres públics de la CAIB. Llei educativa pròpia de les Illes Balears

Aquest nou escenari fa del finançament adequat del sistema educatiu de les Illes Balears una condició necessària però no exclusiva. Veim com la millora del finançament del sistema educatiu de les illes i l'important esforç pressupostari, sobretot aquests darrers tres anys, no té un efecte immediat a curt termini, sinó que l'èxit i la millora de resultats dependrà, en bona mesura, de com gestionem i canalitzem aquests esforços en els propers anys.

Un bon pla de gestió dels recursos que generen els centres ens pot fer identificar potencials de millora, com ara el simple manteniment de les instal·lacions, que aquests darrers anys es van veure molt deteriorades, i també pot potenciar molt tant l'eficiència com l'eficàcia de la qualitat del sistema educatiu, darrer objectiu d'una bona gestió d'allò públic.

La proposta passaria, doncs, per aprofitar el moment de consolidació i de tendència expansiva en la inversió educativa, així com dels recursos i romanents realment disponibles dels centres per tal de fer «lots» de gestió educativa integral, és a dir, de direcció i planificació tant pedagògica i educativa, com econòmica i de gestió.

Així, la correcta assignació i redistribució de recursos allà on impactin de manera clau poden incidir en els principis bàsics de gratuïtat, equitat i qualitat que haurien de regir el finançament del sistema educatiu de les Illes Balears. La implementació de projectes d'innovació pedagògica ve acompanyada d'unes dotacions i assignacions als centres que s'han de tenir previstes i planificades de manera integrada als projectes. Igualment les innovacions, tecnològiques i metodològiques, o altres dotacions complementàries o recursos que puguin generar els centres.

La identificació de romanents en els fons de llibres de text, en els sistemes de compra o distribució, així com la implantació de mecanismes cada cop més eficients amb les metodologies digitals poden conduir a mesures com la gratuïtat total dels materials didàctics pel seguiment de les matèries, àmbits i projectes que es desenvolupen a cada centre.

Per aquest motiu, de la mateixa manera que es poden fer compres o adjudicacions de serveis i subministraments de manera centralitzada a, i des de, la Conselleria d'Educació, també els centres educatius poden oferir serveis que normalment haurien d'anar a càrrec de les famílies com ara la compra dels llibres i material escolar necessari per atendre les classes, tallers i/o activitats lectives del centre. En el cas que el centre assumeixi la compra centralitzada i es faci càrrec de distribuir-lo de forma equitativa i adequada als alumnes, segons les seves necessitats, en l'actualitat es poden compensar aquestes despeses amb aportacions voluntàries de les famílies, però sense perdre mai de vista que una bona gestió dels recursos hauria de ser conduent a la gratuïtat total de l'educació pública, sobretot pel que fa al segon cicle d'educació infantil i educació primària. De fet la LOE, amb les modificacions introduïdes per la LOMQE, determina en l'article 15 la gratuïtat del segon cicle d'educació infantil. La interpretació en puritat d'aquest article implica que les famílies dels alumnes no hagin de pagar cap quantitat ni compensació pel servei públic d'educació. Per aquest motiu *stricto sensu* podríem interpretar que l'administració educativa hauria de fer-se càrrec de totes les despeses derivades de l'escolarització i procés d'aprenentatge dels alumnes d'aquestes etapes. Veim com l'escenari i gestió de recursos no ens allunya tant d'aquesta possibilitat i que pot ser un objectiu a assolir,

factible i viable, no tan sols allà on ja és d'aplicació, sinó amb la finalitat de fer-ho extensible a totes les etapes de l'educació obligatòria.

Sota aquesta premissa, treballam en el context d'una nova llei educativa de les Illes Balears que doni el marc adequat de finançament i gestió dels recursos públics educatius i d'unes instruccions que, juntament amb els esforços de centralització dels serveis de la Conselleria d'Educació, donin les eines i la possibilitat de coordinació, de sinergies i de bones pràctiques compartides cap a la millor xarxa d'escoles públiques possible de les illes.

4. CONCLUSIÓ

Com a conclusió, volem que aquest article pugui servir com a indicació de l'evolució i tendència del finançament dels sistemes educatius de les Illes Balears en general i dels centres educatius públics en particular.

També hem volgut plantejar, per una banda, que una bona gestió i planificació econòmica és indispensable per a una bona planificació estratègica dels projectes de centre i que, per tant, es defineix un nou perfil de direcció dels centres com a gestor integral que requereix una formació i professionalització d'aquest perfil, que a altres països ja existeix, i que podrien ésser tant adscrits a centres com (per economia d'escala) a zones d'escolarització, i per tant en l'àmbit d'actuació de diverses escoles, dins un mateix context de necessitats, de sinergies i bones pràctiques compartides.

D'altra banda, i finalment, volem concloure que aquesta millora en la gestió suposa una millora de qualitat i del potencial d'èxit educatiu, així com de la redistribució de recursos conduents a una vertadera equitat i igualtat d'oportunitats a l'educació obligatòria a les illes, emmarcada dins l'àmbit d'actuació autonòmic amb la proposta d'una llei educativa de les Illes Balears sota els principis de planificació, suficiència i estabilitat pressupostària, així com el principi de liquiditat i control financer, amb la finalitat de donar estabilitat pressupostària i de gestió al sistema educatiu de les Illes Balears.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CAIB (2003). Instruccions sobre gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris, de 29 de gener de 2003. Conselleria d'Educació i Universitat. Disponible a <http://die.caib.es/normativa/pdf/03/2003-01-29_InstruccionsGestioEconomica.pdf>.

Capó, J.; 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.

CES (2009). Sobre l'eficàcia del sistema educatiu de les Illes Balears, Dictamen 7/2009.

Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. i York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics.

EURYDICE (1996). *Directores de centros docentes en la Unión Europea*. Red Europea de Información en Educación. Educación Formación y Juventud. Comisión Europea.

GOIB (2017). *Perfil dels directors dels centres d'educació primària i secundària de les Illes Balears*. IAQSE (Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu). Conselleria d'Educació i Universitat. Documents d'Avaluació 3. Disponible a <http://iaqse.caib.es/documentos/documentos/document_3_perfiles.pdf>.

Govern balear (1991). *Líneas básicas para un modelo educativo propio de las Islas Baleares*. Conselleria de Cultura, Educació i Esports. Direcció General d'Educació.

Hanushek, E. A.; Woessmann, L. (2010). *The economics of international differences in educational achievement*. National Bureau of Economic Research.

Hong, K.; Zimmer, R. (2016). Does Investing in School Capital Infrastructure Improve Student Achievement?. *Economics of Education Review*.

Jukka, A.; Halttunen, L.; Risku, M. (2012). *Changing School Management*. Finnish National Board of Education and authors Publications.

Mascaró, A.; Rojas, R.; Oliver, P. L. (2017). Relació entre la despesa per estudiant i els resultats acadèmics. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. UIB. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya / Universitat de les Illes Balears.

Murillo, F. J. (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia: Andrés Bello Unidad Editorial.

Valle, J. M.; Martínez, C. A. (2010). La dirección de los centros escolares en Europa en perspectiva comparada. ¿De los modelos tradicionales a un meta-modelo supranacional?. *Universidad Autónoma de Madrid. Relec/2010* año 1 n° 1, 55-68.

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

Les alternatives dels plans d'innovació educativa a la integració de l'alumnat estranger

Luis Vidaña

RESUM

La realitat del sistema educatiu de les Illes Balears, caracteritzat per presentar una gran diversitat de l'alumnat per nacionalitats, fa que les mesures relatives a la seva integració siguin prioritàries, tant per a l'administració educativa com per als centres educatius.

Les dades estadístiques mostren clarament l'evolució positiva del nombre d'alumnes estrangers matriculats al sistema educatiu balear i la forta presència en nivells baixos, com a conseqüència de la dinàmica demogràfica i de les pautes de natalitat de moltes famílies estrangeres residents a la CAIB.

En aquest context, els plans d'innovació pedagògica (PIP) poden ajudar a donar resposta a la integració intercultural, social i acadèmica de l'alumnat.

RESUMEN

La realidad del sistema educativo de las Islas Baleares, caracterizado por presentar una gran diversidad del alumnado por nacionalidades, hace que las medidas relativas a su integración sean prioritarias, tanto por parte de la administración educativa como por los centros.

Los datos estadísticos muestran claramente la evolución positiva del número de alumnos extranjeros en el sistema educativo balear y la fuerte presencia en los niveles bajos, como consecuencia de la dinámica demográfica y de las pautas de natalidad de muchas familias extranjeras residentes en la CAIB.

En este contexto, los Planes de Innovación Educativa (PIP) pueden ayudar a dar respuesta a la integración intercultural, social y académica del alumnado.

I. DADES QUANTITATIVES DE L'ALUMNAT ESTRANGER**I.1. El context demogràfic**

La demografia de les Illes Balears, pròpia de les àrees desenvolupades del planeta, s'hauria de caracteritzar per un estancament i inclús per un creixement negatiu de la població; no obstant això, hi ha una sèrie de factors correctors vinculats amb la immigració que fan que la seva dinàmica demogràfica sigui positiva.

L'arribada de població peninsular durant les dècades dels anys 1960 i 1970, generalment persones joves, que generaren l'anomenat *baby boom*, i la forta immigració estrangera, iniciada a partir de la dècada de 1990 i només alentida durant la crisi econòmica (2009-...), són els factors explicatius bàsics de l'augment constant de la població resident a les Illes Balears. L'any 1996 la població balear era de 760.379 habitants i no s'aturà de créixer fins a l'any 2012 que arriba a 1.115.999 residents a les Illes, per tant, l'increment ha estat del 68,14 %.

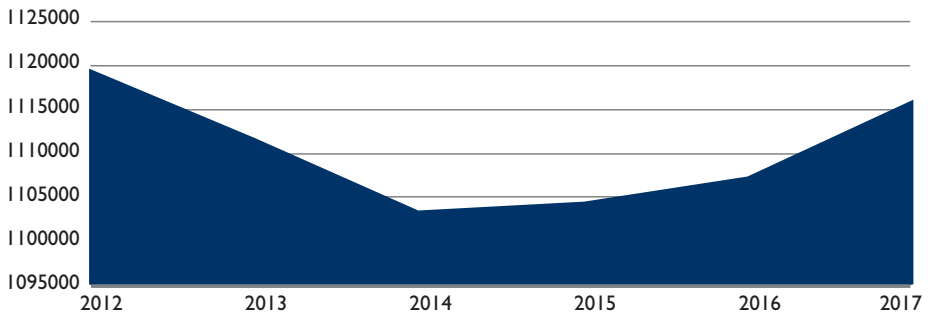
Les dades d'actualització del padró d'habitants (INE) amb data 1 de gener de 2017 indiquen que la població d'Espanya era de 46.549.045 habitants dels quals 4.464.997 són de nacionalitat estrangera, fet que suposa el 9,59 %. A la comunitat de les Illes Balears, la població amb aquesta data era d'1.115.999 d'habitants dels quals 188.896 són de nacionalitat estrangera, per tant, el 16,92 %.

QUADRE I. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE LES ILLES BALEARS (2012-2017)

Any	Població	% d'increment
2012	1.119.439	
2013	1.111.674	-7765
2014	1.103.442	-8232
2015	1.104.479	1037
2016	1.107.220	2741
2017	1.115.999	8779

Font: INE

GRÀFIC I: Evolució de la població de les Illes Balears (2012-2017)



Font: Vidaña, 2018

Com s'observa al quadre I i al gràfic I, la població balear creix fins a l'any 2012, moment en el qual es deixen sentir els efectes de la crisi econòmica que s'inicià l'any 2008. Els anys 2013 i 2014 la població de les Illes davalla, a conseqüència del retorn de població immigrada i de l'emigració de població jove balear a altres països a la recerca de feina. A partir de l'any 2015 la població balear torna a augmentar fins a arribar a xifres anuals semblants a les prèvies a la crisi (8.779 nous residents a les Illes Balears el mes de gener de 2017).

Un aspecte interessant de la demografia de les Illes és el rejueniment de la població. Segons l'Observatori de la Joventut d'Espanya, el gener de 2017 el 37,8 % de la població de les Illes Balears té menys de 29 anys; i, per altra banda, en la franja de població jove (0-18 anys) hi ha el 16,4 % de la població, amb un total de 181.434 habitants.

I.2. La població escolar de les Illes Balears al sistema educatiu de nivells no universitaris

El creixement de la població de les Illes respon, bàsicament, a la forma immigració procedent de l'exterior (podem recordar el famós *baby boom* dels anys 1970) i més del 60 % d'augment dels residents a les Illes des de l'any 1996 fins al moment actual.

I.2.1. Alumnat de les Illes Balears, per nivells educatius i nacionalitat

Aquest fenomen explica la presència al sistema educatiu de les Illes Balears del 14,70 % de l'alumnat de nacionalitat estrangera, com s'observa al quadre 2. D'un total de 191.706 alumnes, de nivells educatius no universitaris, 163.527 són espanyols i 28.179, estrangers.

QUADRE 2. MATRÍCULA DE L'ALUMNAT DE LES ILLES BALEARS PER NIVELLS EDUCATIUS. CURS 2017-2018

Nivell	Matriculats	Espanyols	Estrangers	% estrangers
1r EI	216	208	8	3,70
2n EI	1.000	930	70	7,00
3r EI	1.178	1.074	104	8,83
4t EI	9.950	8.356	1.594	16,02
5è EI	9.976	8.354	1.622	16,26
6è EI	10.480	8.691	1.789	17,07
1r EP	10.908	9.094	1.814	16,63
2n EP	11.420	9.447	1.973	17,28
3r EP	11.419	9.533	1.886	16,52
4t EP	11.745	10.114	1.631	13,89
5è EP	11.370	9.821	1.549	13,62
6è EP	11.178	9.678	1.500	13,42
1r ESO	11.860	10.349	1.511	12,74
2n ESO	11.630	10.120	1.510	12,98
3r ESO	10.552	9.174	1.378	13,06
4t ESO	9.350	8.162	1.188	12,71
1r Batx.	6.887	6.214	673	9,77
2n Batx.	6.099	5.631	468	7,67
GM	7.403	6.645	758	10,24
GS	5.871	5.455	416	7,09
FPB	1.984	1.586	398	20,06
Arts plàst. i disseny	314	278	36	11,46
E. idiomes	866	356	510	58,89
ESPA	2.800	2.283	517	18,46

Nivell	Matriculats	Espanyols	Estrangers	% estrangers
EOI	7.126	6.379	747	10,48
Música	158	149	9	5,70
Mòduls	7.535	5.030	2.505	33,24
Ens. esportius	431	416	15	3,48
Total	191.706	163.527	28.179	14,70

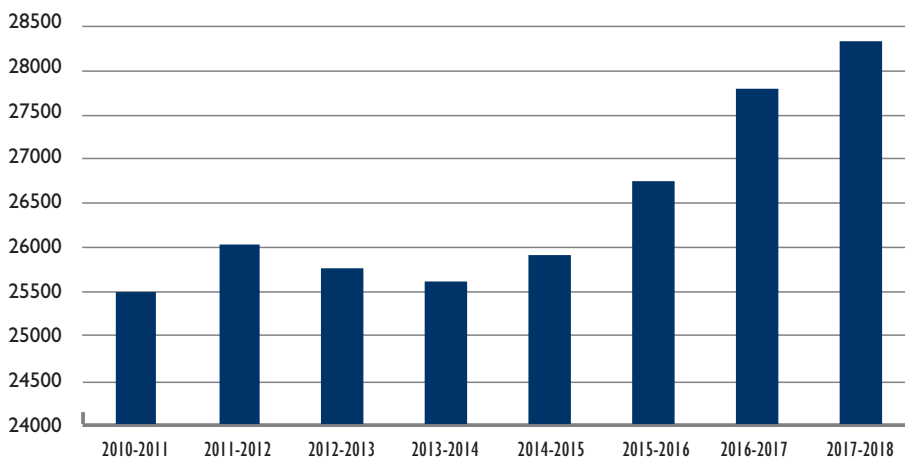
Font: Gestib

De l'observació del quadre 2, es pot veure el percentatge tan elevat d'alumnat estranger als nivells d'ensenyament obligatori (al 2n cicle d'educació infantil i a primària, seguit dels nivells d'ESO) i també a altres àmbits com la formació professional bàsica i l'educació especial.

1.2.2. Evolució anual de l'alumnat estranger

Fins a arribar a la situació actual, convé tenir una perspectiva de l'evolució de l'alumnat estranger al sistema educatiu de les Illes Balears durant els darrers 8 cursos escolars (Gràfic 2 i Quadre 3). S'observa una discontinuïtat evolutiva durant els anys 2012 a 2015 i, a partir de la recuperació econòmica, una tendència ascendent del citat alumnat.

Gràfic 2: Evolució de l'alumnat estranger a les Illes Balears durant el període 2010 a 2017



Font: Vidaña, 2018

**QUADRE 3. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS
DURANT EL PERÍODE 2010 A 2017**

Curs	Alumnat estranger
2010-2011	25.482
2011-2012	25.997
2012-2013	25.752
2013-2014	25.595
2014-2015	25.893
2015-2016	26.702
2016-2017	27.735
2017-2018	28.179

Font: Gestib

1.2.3 Alumnat estranger de les Illes Balears per nacionalitats més representatives i tipus de centres

El quadre 4 presenta la informació sobre les 14 nacionalitats estrangeres amb més volum d'alumnat als centres educatius de les Illes, amb 21.306 alumnes que representen el 75,41 % del total. Destaca clarament l'alumnat procedent del Marroc, que representa el 26,8 %.

També cal fer constar que nacionalitats de tots els continents del món es troben presents a les aules de les Illes Balears.

**QUADRE 4. ALUMNAT ESTRANGER DE LES ILLES BALEARS PER NACIONALITATS MÉS REPRESENTATIVES I
TIPUS DE CENTRES. CURS 2017-2018**

Nacionalitats	Alumnat	% estranger	Públics	Concertats i privats	% públics	% concertats
Marroc	7.571	26,8	6.520	1.051	86,12	13,88
Altres	6.946	24,59	5.768	1.178	83,04	16,96
Itàlia	1.864	6,6	1.457	407	78,17	21,83
Romania	1.811	6,41	1.518	293	83,82	16,18
Alemanya	1.520	5,38	1.229	291	80,86	19,14
Regne Unit	1.296	4,59	1.136	160	87,65	12,35
Equador	1.010	3,57	799	211	79,11	20,89
Xina	1.010	3,57	637	373	63,07	36,93
Colòmbia	1.004	3,55	804	200	80,08	19,92
Bulgària	997	3,53	750	247	75,23	24,77
Argentina	870	3,08	723	147	83,10	16,90

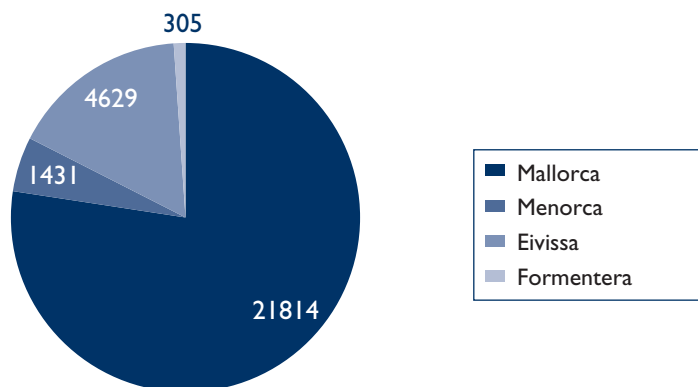
Nacionalitats	Alumnat	% estranger	Públics	Concertats i privats	% públics	% concertats
Bolívia	742	2,63	557	185	75,07	24,93
Brasil	556	1,97	463	93	83,27	16,73
Senegal	541	1,91	489	52	90,39	9,61
Nigèria	514	1,82	426	88	82,88	17,12

Font: Gestib

I.2.4. Distribució de l'alumnat estranger, per Illes

La distribució de l'alumnat estranger per Illes respon a l'equilibri existent en relació amb el volum d'alumnat de cadascuna. Mallorca amb 21.814 alumnes té el 77,41 % de l'alumnat estranger; Eivissa amb 4.629 alumnes té el 16,4 %; Menorca amb 1.431 alumnes estranger té el 5,07 % i, en darrer lloc, Formentera amb 305 alumnes estrangers representa l'1,08 %.

GRÀFIC 3: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ILLES. CURS 2017-2018



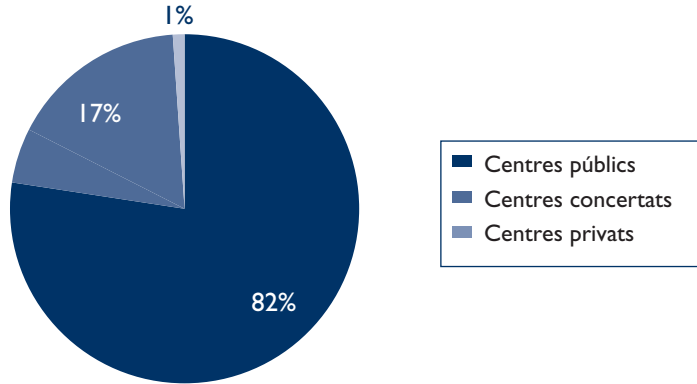
Font: Vidaña, 2018

I.2.5. Matrícula de l'alumnat estranger per tipologia de centres. Curs 2017-2018

La distribució desequilibrada de l'alumnat estranger a la doble xarxa de centres educatius de les Illes (públics i concertats/privats) és una constant al llarg dels 14 cursos escolars que s'han registrat a l'Anuari.

Les dades del present curs mostren la següent distribució de la matrícula de l'alumnat estranger: dels 28.179 alumnes estrangers, 23.214 alumnes (82 %) es troben matriculats en centres públics; 4.661 alumnes (17 %) en centres concertats i, a l'últim, 304 alumnes (1 %) en centres privats.

GRÀFIC 4: MATRÍCULA DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER TIPOLOGIA DE CENTRES. CURS 2017-2018



Font: Vidaña, 2018

1.2.6. Alumnat estranger per sexes

Al llarg del curs 2017-2018 es manté l'equilibri en la distribució de l'alumnat per sexes. Dels 28.179 alumnes estrangers, 14.334 (50,87 %) són homes i 13.938 (49,13 %) són dones.

2. ANÀLISI DE L'ACTUACIÓ DELS CENTRES AMB PLANS D'INNOVACIÓ EDUCATIVA EN RELACIÓ AMB LA INTEGRACIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER

2.1. Aspectes introductoris

Els tres darrers cursos acadèmics s'ha implementat a la comunitat autònoma de les Illes Balears la incorporació de centres educatius, tant d'educació infantil i primària, com d'ESO, a la proposta de l'administració educativa en relació amb la innovació pedagògica.

S'han fet tres convocatòries i els centres que actualment participen en els plans d'innovació educativa, corresponents a les dues primeres, són els següents:

Relació de centres 2016-2018:

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| 1. CEIP BADIES | 7. CEIP MESTRE GUILLEM GALMÉS |
| 2. CEIP ELS MOLINS | 8. CEIP NOSTRA SRA. DE ROBINES |
| 3. CEIP ES PUIG | 9. CEIP PINTOR JOAN MIRÓ |
| 4. CEIP LLEVANT | 10. CEIP PONENT |
| 5. CEIP MARGALIDA FLORIT | 11. CEIP PUIG DE NA FÀTIMA |
| 6. CEIP MARIA LLUÏSA SERRA | 12. CEIP RODAMILANS |

continua

- | | |
|------------------------------|------------------------|
| 13. CEIP ROSA DELS VENTS | 22. IES. BINISSALEM |
| 14. CEIP SANT CARLES | 23. IES. EMILI DARDER |
| 15. CEIP SANT MIQUEL | 24. IES. JÚNIPER SERRA |
| 16. CEIP SON FERRER | 25. IES PAU CASESNOVES |
| 17. CEIP SON JUNY | 26. IES PORTO CRISTO |
| 18. CEIP SON SERRA | 27. IES SA BLANCA DONA |
| 19. CEIP TALAIOT | 28. IES STA. MARIA |
| 20. CEIP MARIA ANTÒNIA SALVÀ | 29. IES XARC |
| 21. IES ANTONI MAURA | 30. IES CAPDEPERA |

Relació de centres 2017-2019:

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------|
| 1. CEIP JÚNIPER SERRA | 7. CEIP GABRIEL VALLSECA |
| 2. CEIP CAN MISSES EIVISSA | 8. CEIP SA MARINA DE LLUCMAJOR |
| 3. CEIP MESTRE GUILLEMET | 9. IES PUIG DE SA FONT |
| 4. CEIP GUILLEM BALLESTER CERDÓ | 10. IES PORRERES |
| 5. CEIP BINISSALEM | 11. IES JOSEP SUREDA I BLANES |
| 6. CEIP GUILLEM FRONTERA I PASQUAL | 12. IES MARRATXÍ |

La participació als plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa del centre implica partir de l'anàlisi de les necessitats detectades pel centre educatiu i definir uns objectius de millora i les estratègies d'actuacions necessàries per aconseguir-los.

El pla es formalitza per mitjà d'un acord de col·laboració entre el centre educatiu i la Conselleria d'Educació i Universitat, amb l'assumpció de compromisos per les dues parts.

La posada en marxa del pla es converteix en una oportunitat perquè els centres posin en pràctica les actuacions necessàries per:

- Millorar l'aprenentatge dels alumnes en termes de desenvolupament de totes les competències, especialment, les fonamentals per aprendre a ser, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a aprendre.
- Reorganitzar la feina en equip i cooperativa dels professors.
- Promoure la participació de tota la comunitat educativa, especialment de les famílies.
- Obrir-se a l'entorn a través de projectes i col·laboracions amb altres centres educatius i entitats de la zona (serveis socials, centre de salut, associacions, etc.).

2.2. Principis generals

El pla d'innovació pedagògica es fonamenta en l'autonomia dels centres per organitzar els seus recursos (humans i econòmics) i adaptar el currículum a la seva realitat.

El paper de l'administració educativa consisteix a donar el suport necessari a aquests processos de canvi i integració de les actuacions de millora.

El pla ha de concretar elements estratègics de millora de la gestió dels centres, de la formació del professorat, de la coordinació dels equips de feina i d'innovació metodològica i de la participació de les famílies en l'aprenentatge dels seus infants.

L'avaluació de la implantació d'aquest canvi estratègic ha d'anar lligada a l'avaluació de l'impacte que té en els resultats acadèmics, en la millora de la convivència i en la reducció de l'absentisme i, en el cas de secundària, de l'abandonament del sistema educatiu, etc.

Els diferents projectes tenen en comú algunes característiques, com per exemple:

- a) Molts ja tenen experiència amb projectes, amb departaments didàctics que funcionen amb aquestes dinàmiques.
- b) Fan incidència i valoren els temes de la convivència i del treball cooperatiu.

S'ha aconseguit l'assignació de professorat d'acord amb les característiques del projecte, a petició dels centres i mitjançant la convocatòria anual de comissions de servei.

2.3. Aportacions de la normativa per afavorir els centres inclusius

La resolució del conseller d'Educació i Universitat que regula anualment la convocatòria del procés de selecció dels projectes presentats pels centres docents per implantar-hi plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa mostra en els diferents apartats criteris que permeten incorporar aspectes fonamentals per al treball de la diversitat de l'alumnat.

La convocatòria diu explícitament que la participació en aquests projectes és una oportunitat per millorar les següents competències de l'alumnat, enunciades per l'Informe Delors (1996): aprendre a ser, aprendre a fer, aprendre a convidaure i aprendre a aprendre. De fet, diferents centres participants incorporen al seu projecte de forma explícita aquest compromís (IES sa Blanca Dona, CEIP Llevant...).

I també aporta dues idees bàsiques per a la integració intercultural de l'alumnat: la participació real de les famílies als centres educatius (comunitats professionals d'aprenentatge) i l'obertura dels mateixos a l'entorn, així com a via per optimitzar l'ús dels seus recursos.

Dins els objectius i estratègies que haurien de preveure els plans d'innovació pedagògica es fa referència a la introducció de canvis organitzatius i metodològics que permetin donar resposta a les necessitats educatives des d'una perspectiva inclusiva.

També, la convocatòria dels citats plans apunta que han de fer referència a alguns dels àmbits d'intervenció següents que, amb una aplicació correcta, poden contribuir de forma decidida a la inclusió de l'alumnat estranger.

Podem destacar els següents:

- Pel que fa a l'organització pedagògica: «L'adopció de mesures organitzatives, curriculars i pedagògiques que permetin la interdisciplinarietat i la globalització dels aprenentatges i les competències...».
- La inclusió de tots els alumnes amb l'adopció de diferents mesures.
- La creació d'un clima de convivència positiva entre tots els membres de la comunitat escolar per dotar els alumnes d'eines que millorin la seva autonomia i competència social.
- L'assessorament entre iguals per facilitar la reflexió sobre el procés educatiu i la millora de la qualitat educativa.

També resulten interessants les pautes donades en l'elaboració, execució i avaluació, així com la incorporació del pla d'innovació al projecte educatiu del centre (PEC).

I, per acabar, volem destacar la necessitat de la implicació del professorat en totes les fases del pla, així com en un pla de formació específic. Incorporar en aquesta formació aspectes conceptuals i estratègies metodològiques per al treball de la interculturalitat són fonamentals per a una bona integració a les comunitats educatives.

2.4. Estratègies dels centres PIP per a la inclusió de l'alumnat estranger

Dins aquest apartat de l'article volem analitzar si les propostes, estratègies o pautes d'actuació que figuren als centres amb plans d'innovació pedagògica ofereixen vies per a la inclusió de l'alumnat estranger, bé de forma intencionada o bé a través dels plantejaments generals.

De la lectura dels projectes dels centres participants en els plans d'innovació s'observa que la majoria han incorporat la filosofia i, en ocasions, els diferents aspectes que preveu la convocatòria, fent com a seus els principis i objectius.

En línies generals podem observar unes diferències o pautes en l'estructura i contingut dels plans d'innovació presentat pels IES i pels CEIP.

Estructuralment els projectes dels IES són més amplis i complexos com a reflex de la seva pròpia realitat; no obstant això, pel que fa a la innovació pedagògica es mouen en una línia menys progressista, menys capdavantera, que els corresponents als CEIP.

Els plans d'innovació dels IES pretenen donar resposta a preocupacions i/o problemes com els baixos rendiments acadèmics, l'abandonament escolar, la manca de coordinació del professorat, la necessitat de millorar la implicació de les famílies als IES, respostes pedagògiques a la manca de motivació de l'alumnat amb la implementació del treball per projectes, la globalització de les assignatures en àmbits, etc.

Els CEIP, per la seva banda, presenten uns plans menys voluminosos però més vinculats a les noves tendències de la pedagogia. Tal vegada unes exigències curriculars menys tancades i un professorat més format en qüestions de pedagogia i didàctica contribueixen a aquestes diferències.

El nostre objectiu no és analitzar tots els aspectes dels plans d'innovació que es troben en funcionament sinó que el que ens interessa recollir en aquest apartat de l'article són les propostes dels centres (IES i CEIP) que, des del nostre punt de vista, poden contribuir millor a la integració de l'alumnat estranger al sistema educatiu.

Tal vegada com a crítica inicial i, confirmada amb l'anàlisi que presentem a continuació, no haurien d'ésser aquests centres els que participessin en la convocatòria dels plans d'innovació, ja que la majoria representen propostes avançades dins la preocupació per l'adaptació dels centres a la nova realitat social i a les propostes de la pedagogia per fer front als nous reptes.

Un altre aspecte a millorar, en properes convocatòries, és una distribució més equilibrada dels centres en el conjunt de la comunitat autònoma, a Eivissa (2) a Menorca (1) i la resta a Mallorca (27).

Per estructurar les propostes a analitzar, destacarem les següents:

2.4.1. La localització dels centres PIP en municipis amb un percentatge elevat d'alumnat estranger

La distribució de l'alumnat estranger en els diferents municipis de les Illes Balears és un fet generalitzat, amb certes diferències percentuals. Això vol dir que l'atenció a la diversitat és un dels eixos fonamentals dels diferents projectes presentats, amb una sensibilització especial per part d'aquests centres educatius que presenten un percentatge molt elevat d'alumnat estranger. Podem destacar municipis com Calvià, Eivissa, Inca, Lloseta, Manacor, Palma, etc., com els nuclis on es localitzen molts dels actuals centres educatius amb projectes d'innovació.

2.4.2. La creació de centres inclusius

2.4.2.1. Els centres d'educació infantil i primària (CEIP)

La pràctica totalitat de centres participants als plans d'innovació, sobretot CEIP, opten per implantar pràctiques educatives innovadores per millorar les competències de tots els alumnes. Per tant,

moltes de les propostes que presenten de treball cooperatiu, d'incorporar els projectes, del treball de l'educació emocional, de la interdisciplinarietat i la globalització, de la formació permanent del professorat, etc., impliquen l'aposta per una escola inclusiva.

Seguidament recollim els plantejaments de molts dels CEIP que considerem que responen a una estratègia encertada en la línia de la inclusió i, per tant, de la interculturalitat.

El CEIP Ponent (Inca) treballa la inclusió de l'alumnat a través de les parelles educatives i amb la potenciació de la participació de les famílies al centre en els diferents tallers que duen a terme durant l'horabaixa. És un bon exemple del treball de la conciliació de la vida familiar i laboral amb els diferents serveis que ofereix (escola matinerana, menjador escolar i les activitats extraescolars...), a més de la implicació a festes, celebracions, etc.

El CEIP Son Ferrer (Calvià) defensa l'escola inclusiva i opta pel disseny d'un model universal que garanteixi l'accés de totes les propostes del centre a la totalitat del seu alumnat, de caire preventiu en lloc de reparador. Per aconseguir-ho propugna diferents mesures: l'abandonament dels llibres de text com a eix vertebrador de les activitats d'ensenyament aprenentatge; l'adequació dels espais del centre com a espais d'aprenentatge; la flexibilitat horària; l'aprenentatge significatiu; la creació de classes germanes al mateix centre; la creació de grups interactius (famílies, professorat, alumnes) i, a l'últim, tota una sèrie de mesures d'acollida per als nousvinguts.

El CEIP Son Serra (Palma) presenta la particularitat d'ésser un centre integrat de música que defensa una escola inclusiva, tant en l'organització com en la gestió, per ajudar els alumnes a formar-se com a ciutadans. Defensa l'acceptació de les diferències individuals i l'obertura a l'entorn i a altres institucions. També defensen la implicació i la participació de les famílies a través de tallers, audicions, el cor d'adults, etc.

Un altre aspecte comú a molts centres d'innovació és el treball per projectes, grups cooperatius, desdoblaments per treballar les competències, el treball per racons i ambients, etc.

El CEIP Joan Miró (Palma), situat al barri del polígon de Llevant, amb una forta presència de població estrangera i d'origen peninsular, es troba molt vinculat a donar resposta a la diversitat i a construir un centre prototípic d'escola inclusiva.

Precisament aquesta preocupació per la millora constant, per l'avaluació i la reflexió sobre la pràctica diària els ha motivat a participar en la convocatòria d'aquests plans. La seva proposta d'educar en comunitat ha estat la resposta a la complexitat del seu entorn i del seu alumnat. Bàsicament la frase que defineix el CEIP Joan Miró és «Educar en comunitat» amb la participació de grups interactius (famílies, mestres i voluntaris).

El CEIP Talaiot (s'Illot - Son Servera) forma part de la Xarxa d'Escoles Públiques per a la Renovació Pedagògica. El seu projecte insisteix en diferents aspectes com la necessitat de coordinar el pas de primària a secundària per evitar el xoc que se sol produir entre etapes educatives i la seva repercussió als resultats acadèmics. Aquest centre coincideix amb els plantejaments del treball per competències, sobretot la d'aprendre a aprendre, així com la implicació del nou professorat amb el

treball del centre. No obstant això, la frase que sintetitza un aspecte en el qual fan més incidència és: «Deixar l'aprenentatge per obligació i adoptar l'aprenentatge per emoció».

El text següent del seu projecte sintetitza la idea bàsica del que volen aconseguir:

«Desitgen una educació que els permeti tenir un coneixement de si mateixos, de la seva vàlua personal, de les seves emocions, de les seves habilitats com també d'un desenvolupament integral i de totes els seves dimensions com a persones: cognitives, físiques, emocionals, expressives, socials, des d'un enfocament global i no fragmentat.»

A través de l'associació INNOVA TALAIOT (pares, professors, alumnes) duen a terme tot tipus d'iniciatives que ajuden a la inclusió (organització de conferències sobre temes educatius, cursos de formació per a mestres i famílies, etc.). Per altra banda, la feina per ambients afavoreix les metodologies actives i participatives.

El CEIP Son Juny (Sant Joan) també es troba integrat en la Xarxa d'Escoles Públiques per a la Renovació Pedagògica. A més forma part de la Xarxa de Centres Solidaris promoguda pel Fons Mallorquí de Solidaritat, fet que ha possibilitat el seu agermanament amb un centre educatiu de Nicaragua. La inclusió no només s'ha de plantejar en clau interna sinó en la filosofia de formar part d'un món global amb uns principis i valors comuns.

Son Juny comparteix els aspectes bàsics dels centres anteriors quant a la preocupació per la innovació i la millora contínua. Tanmateix, en podem destacar dos aspectes:

- a) El paper dels voluntaris educatius (en ocasions padrins i padrines) que ajuden a la creació de la comunitat d'aprenentatge. El CEIP Rodamilans també té un projecte de «padrins lectors».
- b) La utilització dels ambients per treballar la diversitat amb un concepte inclusiu.

En darrer lloc, fan una citació de Confuci molt encertada perquè implica el treball de les competències i l'escola activa: «M'ho van explicar i ho vaig oblidar. Ho vaig veure i no vaig entendre. Ho vaig fer i ho vaig aprendre».

En la línia de la citació anterior hi ha una expressió al projecte del CEIP Rosa dels Vents que troben que sintetitza molt bé la seva filosofia: la idea d'«escola activa i participativa».

El CEIP Rodamilans (Sineu) també aporta una frase que sintetitza molt bé el que implica l'escola inclusiva i l'atenció a la diversitat: «considerar la diferència com una qualitat i no un factor discriminant». Aquesta comunitat educativa considera que són necessàries les estratègies metodològiques per donar resposta a tots els alumnes i, a partir d'aquest concepte, dur endavant propostes organitzatives i metodològiques al seu projecte educatiu.

El CEIP Puig de na Fàtima (Puigpunyent) manifesta que per aconseguir una educació inclusiva, globalitzadora i contextualitzada, en què cada alumne pugui treballar de manera coherent les se-

ves necessitats i potencialitats, és necessària una metodologia competencial, de treball per àmbits d'aprenentatge, projectes i pràctiques restauratives. Aquest centre ha esdevingut un model pel que fa al treball per ambients per a les tres comunitats d'alumnes que constitueixen el centre: els petits, els mitjans i els grans. També el treball per cercles restauratius, per obrir i tancar la sessió diària de feina a l'escola és una bona proposta per treballar la inclusió i la cohesió del grup, crear consciència del sentit de pertinença i de vincles. A l'escola, el cercle restauratiu és una metodologia que vol posar l'accent en la comunitat, en la reconstrucció de relacions, en la responsabilitat i en la confiança.

El CEIP Guillem Galmés (Sant Llorenç des Cardassar) també treballa per ambients, a través dels quals es pot treballar la diversitat de l'alumnat en relació amb les nacionalitats, les rutes de transport, la interculturalitat, etc. Podem citar, per exemple: «L'agència de viatges», «L'Aula cultural».

El CEIP Llevant (Inca), amb un 70 % d'alumnat estranger, del qual el 56 % són d'origen magrebí, també s'enfronta amb un important repte per aconseguir treballar la inclusió entre tota la seva comunitat. La resposta del centre ha estat el treball per entorns d'aprenentatge (ambients, tallers i projectes) per millorar la cohesió i les interrelacions de tota la comunitat educativa. En aquest sentit el que anomenen projecte «Cordó família i escola» és molt interessant. Per argumentar la necessitat de relacions entre comunitat educativa i entorn citen un proverbi africà que ha esdevingut un clàssic: «per educar un nin fa falta tota una tribu».

El CEIP Es Puig (Lloseta) també forma part de la Xarxa d'Escoles de Renovació Pedagògica i també del Grup Investigació Primera Infància (GIPI, UIB). El seu treball per ambients adaptat a l'educació infantil i diferenciant entre el 1r i el 2n cicle de primària, en funció de la psicologia evolutiva de l'alumnat, és molt correcte.

Ens ha agradat molt la següent citació de la pedagoga austríaca Emmi Pikler: «Tractar d'ensenyar a un infant allò que és capaç d'aprendre per ell mateix no és tan sols inútil, sinó també perjudicial».

El CEIP Badies (Llucmajor) afirma que «l'única manera de fer possible aules inclusives, en les quals puguin aprendre junts tots els alumnes encara que siguin molt diferents, és estructurant-hi l'aprenentatge de forma cooperativa». Un dels eixos del seu pla és concebre el centre com una escola inclusiva, per tant, entendre la diversitat com una font d'enriquiment dins la comunitat educativa.

El CEIP M. Lluïsa Serra (Maó) comparteix la majoria d'aspectes dels centres anteriors i per destacar una idea volen que sigui la necessitat dels acords de centre innegociables per treballar les dinàmiques de cohesió, el treball docent enfocat cap a la innovació i la investigació educativa. Per citar una de les seves activitats per poden ajudar a entendre els trets comuns dels humans volen destacar les lectures de contes en diferents idiomes i de diferents països.

El CEIP Margalida Florit (Ciutadella) reflexiona, en el pla d'innovació, sobre el tipus d'escola que volem ésser i els canvis necessaris que implica. Tenen clar que han de deixar de parcel·lar els horaris en àrees d'aprenentatge i pensar en el grup aula com un espai i un temps en què es viuen històries pròpies del grup. Per això cal utilitzar materials d'aprenentatge diversos i variats, no llibres de text. I també reflexionen sobre el paper del professorat com a guia que acompanya en el procés d'ensenyament-aprenentatge tots i cada un dels alumnes.

Es proposen fer una escola transparent (augmentar la participació de les famílies i del barri en la vida del centre) i crear espais i temps per als mestres per compartir, dialogar, xerrar i discutir temes pedagògics.

2.4.2.2. Instituts d'ensenyament secundari (IES)

Les propostes d'organització i de feina que duen a terme els IES difereixen substancialment de les fetes pels CEIP, dins el plantejament que ens interessa del treball inclusiu i intercultural.

L'organització i estructura de funcionament dificulta la flexibilitat en l'adopció de mesures de caire pedagògic com succeeix a nivells inferiors, a més que la pròpia predisposició dels claustrs i el xoc amb la normativa actual solen ésser arguments de pes per dificultar qualsevol canvi significatiu en els instituts d'ensenyament secundari.

La complexitat i la problemàtica de la diversitat de l'alumnat a molts IES de Balears genera dinàmiques innovadores com s'observa a la proposta dels centres que analitzem a continuació.

L'IES Antoni Maura (Palma), amb un percentatge molt elevat de població estrangera, presenta un projecte en el qual, una vegada detectades una sèrie de necessitats com una resposta a l'elevat absentisme, la millora de la convivència, el baix rendiment acadèmic, la formació del professorat, la participació de les famílies, l'atenció a la diversitat (alumnat NESE), promou un canvi metodològic i organitzatiu en la línia del treball per projectes i la feina cooperativa.

Altres aportacions importants del citat IES ha estat el seu paper dinamitzador de la introducció d'aquestes noves formes de treball i la difusió a altres IES de les illes. Com succeeix a primària, la creació d'una xarxa de centres amb objectius comuns és necessària per avançar amb major seguretat i garanties d'èxit.

L'IES Capdepera, a partir de la constatació de la diversitat del seu alumnat, dels baixos rendiments acadèmics, del nivell de repetició, etc., arriba a la conclusió de la necessitat de rompre amb determinades inèrcies mitjançant la incorporació de noves estratègies que poden contribuir a treballar la inclusió de tots els membres de la comunitat educativa.

L'IES Xarc (Santa Eulària del Riu) al seu projecte fa referència a dues iniciatives que els han ajudat a incorporar-se a la millora constant. Una ha estat la realització del seminari de formació en centres «Treball cooperatiu a l'IES Xarc» i, l'altra, la certificació com a Centre de qualitat. A més, la constatació de la necessitat de combatre una taxa molt negativa d'ideoneïtat, la repetició i l'abandonament escolar sobretot a l'1r cicle de l'ESO els du a incorporar-se a la utilització de noves metodologies pel treball per competències, a través de la cooperació i l'organització de les matèries per àmbits.

L'IES Santa Maria (Santa Maria del Camí), dins la nostra anàlisi per destacar aspectes que poden contribuir a la millora de la inclusió, aporta una eina molt interessant com és l'elaboració d'un DAFO per explicitar les seves debilitats, amenaces, fortaleces i oportunitats. A partir d'això, propugnen una organització que afavoreixi:

- a. La innovació metodològica: treball per competències, aprenentatge cooperatiu, participació activa de l'alumnat.
- b. Mesures organitzatives, curriculars i pedagògiques: foment de la interculturalitat, atenció a l'escola inclusiva, lideratge compartit...
- c. Creació d'un clima de convivència positiu: major implicació de la família, treball de l'educació emocional...
- d. Pla de formació docent del centre.

L'IES Porto Cristo (Manacor) també forma part de la Xarxa d'Instituts Connectats pel Canvi (ICC), juntament amb l'IES Antoni Maura, l'IES Pau Casesnoves. També s'ha incorporat a la línia pedagògica que avança en el treball cooperatiu, el treball en projectes, en la transversalitat, el sistema de treball i d'avaluació de les competències bàsiques i en la millora de l'atenció a la diversitat. Un dels seus projectes és l'anomenat «Jo, tu, nosaltres», que evidencia la preocupació del centre pel seu caràcter inclusiu.

L'IES Pau Casesnoves (Inca) també forma part de la Xarxa d'IES Connectats pel Canvi. La realitat de la pluralitat del seu alumnat, amb un 51 % d'alumnat NESE, amb els seus efectes en la promoció, repetició i taxa d'idoneïtat motiven la necessitat d'intervenir en la línia de treball per competències, mesures organitzatives, curriculars i pedagògiques en la línia de la convocatòria dels plans d'innovació.

L'IES sa Blanca Dona (Eivissa) també forma part de la xarxa balear de centres que treballen per projectes. Defensa al seu projecte el treball cooperatiu i col·laboratiu, així com la participació de la comunitat educativa. Dins la seva oferta d'activitat presenten l'anomenat «Teatre Fòrum», que pot esdevenir una eina molt potent en la línia de l'IES inclusiu.

L'IES Binissalem parteix d'un diagnòstic de la situació poc encoratjador a 1r i 2n d'ESO tant en idoneïtat com en aprovats. Determinats aspectes del seu projecte van en la línia inclusiva:

- Introduir la innovació pedagògica per a la feina per competències basada en la participació activa dels alumnes (protagonistes dels seus processos d'aprenentatge), mitjançant treball en projectes.
- Mesures organitzatives, curriculars i pedagògiques que permeten la interdisciplinarietat i la globalització dels aprenentatges.
- Crear un clima de convivència positiva al centre, treball cooperatiu, servei de mediació. Creació de vincles positius entre la comunitat educativa.
- Preveure la participació de les famílies en processos avaluadors i educatius, i facilitar la comunicació amb els tutors.

- Preveure la relació i la cooperació del centre amb els serveis educatius, socials i culturals de l'entorn.

L'IES Emili Darder (Palma) també es posiciona com un centre inclusiu, fet que manifesta dins l'argumentari per demanar la participació als plans d'innovació:

La constatació, a través d'enquestes a les famílies, l'alumnat i el professorat, de la demanda d'un procés d'aprenentatge més dinàmic i matinator, on les noves tecnologies tenen un paper més important i les dinàmiques afavoreixin el treball en grups cooperatius de manera que s'aconsegueixin nous valors com la solidaritat, l'empatia, el sentit crític. Valors necessaris per adquirir responsabilitat social.

Per citar alguns dels seus projectes que van en aquesta línia: «Mira qui soc!», «Refugiats de la Terra cerquen planeta a collidor!», «Millorant el nostre barri: quin parc volem?», «I tu, què menges?».

3. CONCLUSIONS

1. La població de les Illes Balears ha crescut un 60 % des de l'any 1996 fins a l'any 2017, en aquesta línia ascendent només trobem 2 anys amb saldo negatiu que es corresponen amb el punt àlgid dels efectes de la crisi econòmica (2013 i 2014).

Les darreres actualitzacions del padró municipal d'habitants de l'INE, corresponents a gener del 2017, mostren un saldo positiu de 8.779 residents a la CAIB.

2. Atès que la immigració estrangera ha estat un factor clau del creixement de la població de les Illes, a l'article ens interessa l'evolució de l'alumnat denominat «estranger» dins el sistema educatiu de les Illes. De l'anàlisi dels sis darrers cursos acadèmics podem concloure un paral·lelisme amb la dinàmica demogràfica general. Així, el curs 2013-2014 el total d'alumnat estranger al sistema educatiu de les Illes Balears presenta la xifra més baixa amb 25.595 alumnes; el curs actual 2016-2017 recupera i supera el volum d'alumnes estrangers, previ a la crisi, amb 25.893; i, en darrer lloc, les dades del present curs apuntades al nostre estudi mostren un increment important fins a situar-se en 28.179 alumnes.

3. A pesar de la presència d'alumnat estranger de més de 120 nacionalitats, numèricament un total de 14 nacionalitats sumen 21.306 alumnes que representen el 75,61 % del total; destaca l'alumnat marroquí amb 7.571 alumnes que representa el 26,8 % del total d'alumnat estranger de les Illes.

4. Un darrer aspecte quantitatiu que volem destacar és la distribució de l'alumnat estranger per tipologia de centres educatius que es manté en percentatges semblants als cursos anteriors (als centres públics n'hi ha un 82 %, als centres concertats la seva matrícula representa el 17 % i, a l'últim, als privats l'1 %). No obstant això, s'observen aspectes curiosos com la major i/o menor presència de determinades nacionalitats estrangeres. Per exemple, els 7.571 alumnes d'origen marroquí (en centres públics hi ha el 86,12 % del total i en els concertats el 13,88 %); en la mateixa línia es troben

els 541 alumnes procedents de Senegal (en centres públics hi ha el 90,39 % i en els concertats el 9,61 %) i, per contra, els 1.010 alumnes de nacionalitat xinesa (en centres públics hi ha el 63,07 % i en els concertats, el 36,93 %) i l'alumnat búlgar (en centres públics hi ha el 75,23 % i en els concertats, el 24,77 %).

5. En conjunt, tant els CEIP com els IES presenten als seus plans d'innovació propostes organitzatives, metodològiques i didàctiques que poden contribuir clarament a la integració intercultural de les seves comunitats educatives, sobretot aquells centres que presenten un percentatge més elevat d'alumnat estranger a la seva matrícula. Una altra matisació radica en el fet que els projectes dels IES són més amplis i complexos com a reflex de la seva pròpia realitat. No obstant això, pel que fa a la innovació pedagògica es mouen en una línia menys progressista, menys capdavantera, que els corresponents als CEIP.

6. Una altra idea que es repeteix, als plans d'innovació, amb diferents propostes, és l'obertura del centre a l'entorn, a les famílies o la realitat social, etc. creant comunitats educatives. Molts dels centres PIP també formen part de xarxes per a la millora educativa (Xarxa d'Escoles de Renovació Pedagògica; Grup Investigació Primera Infància (UIB); Xarxa de Centres Solidaris promogut pel Fons Mallorquí; Xarxa d'Instituts Connectats pel Canvi (ICC), etc.) que sense cap dubte ajuden a l'intercanvi d'idees i d'experiències i poden millorar la seva pràctica educativa diària.

7. La implicació i lideratge del professorat, així com la seva formació contínua, és bàsica per aconseguir dur a la pràctica totes les estratègies que implica una escola o un institut inclusiu. Tots els centres proposen plans de formació del professorat vinculats a la innovació.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cañellas, B. (2017). «Integració? Resultats acadèmics i altres indicadors de l'alumnat estranger». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya / Universitat de les Illes Balears.

Horno, P. (2004). *Eduquem l'afecte: reflexions per a famílies, professorat i pediatres*. Barcelona: Graó.

Istance, D. (2014). *Debats d'educació: Crear entorn innovadors per millorar l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Muntaner, J. J. (2010). «De la integració a la inclusió: un nuevo modelo educativo», A Arnaiz, P.; Hurtado, M. D. i Soto, F. J. (coord.). *25 años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Pujolàs, P. (2004). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.

Riera, M. A.; Ferrer, M. i Ribas, C. (2014). «La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones», *Reladei*.

Altres recursos:

- BOIB 54, de 30 d'abril de 2016. 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.
- <iaqse.caib.es>
- <www.ine.es>

El Consell Escolar de les Illes Balears

Pere J. Carrió

RESUM

Aquest treball recull una panoràmica històrica resumida sobre el funcionament del Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB) des de la seva creació l'any 2001 fins a l'actualitat.

El Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB) és l'òrgan superior de consulta i de participació dels sectors afectats en la programació general de l'ensenyament no universitari a les Illes Balears. S'entén per contingut de la programació tots els aspectes que fan referència a la planificació, el finançament, l'execució i l'avaluació dels temes educatius de l'àmbit no universitari d'aquesta comunitat autònoma.

RESUMEN

Este trabajo recoge una panorámica histórica resumida sobre el funcionamiento del Consejo Escolar de las Islas Baleares (CEIB) desde su creación en 2001 hasta la actualidad.

El Consejo Escolar de las Islas Baleares (CEIB) es el órgano superior de consulta y de participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza no universitaria en las Islas Baleares. Se entiende por contenido de la programación todos los aspectos que hacen referencia a la planificación, la financiación, la ejecución y la evaluación de los temas educativos del ámbito no universitario de esta comunidad autónoma.

I. INTRODUCCIÓ: LA PARTICIPACIÓ COM A FONAMENT DE L'EDUCACIÓ

Partim de la idea que la participació és un valor democràtic de primer ordre en la nostra societat. És per això que volem un sistema educatiu en el qual els valors democràtics estiguin ben assentats. Entre aquests valors democràtics considerem que la participació ha de tenir un lloc important. Per altra banda, també sabem que la millora de la qualitat de cada centre escolar depèn, en bona part, de la cultura de participació i de la implicació de la comunitat educativa. Per tot això, volem aconseguir que la participació del professorat, de pares i mares i de l'alumnat en la gestió dels centres escolars sigui una de les principals prioritats de les nostres autoritats educatives i de tota la comunitat educativa.

La participació efectiva dels sectors afectats apareix en la Constitució de 1978 en l'article 27, apartat 5, com a garantia del dret de tots a l'educació que donen els poders públics:

«Els poders públics garanteixen el dret de tothom a l'educació, mitjançant una programació general de l'ensenyament, amb la participació efectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents.»

2. LA LODE I LA PARTICIPACIÓ DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

És a partir d'aquesta llei, encara vigent en aquests aspectes, que es dona un impuls a la participació educativa en els seus diferents nivells. En primer lloc, pares i mares, d'una part,

i alumnat, de l'altra, tenen garantit el dret d'associació. En segon lloc, s'estableix el Consell Escolar com a òrgan de participació de tots els centres sostinguts amb fons públics. En l'article 30 crea el Consell Escolar de l'Estat com a òrgan per a la participació dels sectors afectats en la programació general de l'ensenyament i d'assessorament respecte a la normativa proposada o dictada pel Govern de l'Estat, i en els articles 34 i 35 estableix les bases per a la creació dels consells escolars autonòmics.

3. EL CONSELL ESCOLAR DE L'ESTAT I ELS CONSELLS ESCOLARS AUTONÒMICS

D'aquesta manera, l'any 1986, es va crear el Consell Escolar de l'Estat i començaren a funcionar els consells escolars de centre, a través dels quals s'intervenien en la seva gestió directa i, a partir de l'assoliment de competències en matèria educativa per les comunitats autònomes, es va iniciar la creació dels consells escolars de cada comunitat autònoma, zona territorial o municipi, mitjançant els quals es participava informant sobre l'organització i funcionament del sistema educatiu en els seus diferents nivells.

4. LA CREACIÓ DEL CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS (CEIB), CONSELLS ESCOLARS INSULARS I MUNICIPALS

Pel que fa al consell escolar autonòmic de les Illes Balears, l'any 1998 el Parlament aprovà la Llei 9/1998, de 14 de desembre, que va ésser modificada dos anys després per la Llei 11/2000, de 13 de desembre, actualment vigent. Posteriorment, es publicà el text refós de la Llei del Consell Escolar de les Illes Balears, mitjançant el Decret legislatiu 112/2001, de 7 de setembre, pel qual s'aprovà la Llei de consells escolars de les Illes Balears.

En aplicació d'aquesta llei, dia 23 de març de 2001 es constituí el Consell Escolar de les Illes Balears. D'això ara fa 17 anys, temps que ha possibilitat que el CEIB regulés el seu funcionament mitjançant el reglament de 19 de setembre de 2001, posteriorment modificat el 23 de desembre de 2005, el 8 de novembre de 2012 i el 13 de juliol de 2016, i elaborés les memòries anuals, més de deu informes dirigits a la conselleria competent en matèria educativa i diverses publicacions monogràfiques sobre temes educatius. Així mateix, des del curs 2006-2007 ha elaborat sengles informes sobre el sistema educatiu de les Illes Balears.

El text refós de la llei (112/2001) convocava la constitució dels consells escolars insulars i els consells escolars municipals. Això no obstant, féu falta la publicació del Decret 10/2003, de 14 de febrer, perquè es constituïssin els consells escolars d'aquests àmbits.

Actualment ja estan constituïts tots els consells escolars insulars i més de la meitat dels consells escolars municipals. Sabem que això és important però no és suficient. S'han fet passes molt positives, però som conscients que manca encara molt de camí perquè tots i cadascun dels consells escolars es converteixin en l'instrument de participació que tots volem.

5. FINALITAT I COMPOSICIÓ

El Consell Escolar de les Illes Balears és el màxim òrgan consultiu en matèria d'ensenyament no universitari dins l'àmbit territorial de les Illes Balears i l'organisme superior de representació en aquesta matèria dels sectors implicats. Els drets i les responsabilitats que li són atribuïts es refereixen a aspectes globals relatius a l'àmbit de les Illes Balears, vinculats directament a la programació general de l'ensenyament no universitari i amb efectes sobre la totalitat del territori. La seva composició, en concordança amb les seves funcions, suposa una àmplia representació ponderada dels interessos socials i professionals de les Illes Balears en el camp de l'educació.

A l'actualitat el CEIB té 50 membres que, distribuïts per grups, representen els sectors següents:

GRUP	SECTORS
A	Representants del professorat (10)
B	Pares d'alumnes (7)
C	Alumnes (3)
D	Personal d'administració i serveis (2)
E	Titulars de centres docents privats (2)
F	Centrals sindicals (2)
G	Organitzacions patronals (2)
H	Administració educativa (3)
I	Presidents dels consells escolars insulars (4)
J	Representants de l'administració local (4)
K	Representants dels consells insulars (4)
L	Representant de la Universitat de les Illes Balears (1)
M	Personalitats de prestigi reconegut (4)
N	Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats (1)
O	Representant del sector de cooperatives de l'ensenyament (1)

Font: arxiu del CEIB

6. ORGANITZACIÓ I FUNCIONAMENT

El Consell Escolar de les Illes Balears funciona en reunions de ple, comissió permanent, comissions específiques o també pot crear comissions temporals per temes concrets.

El ple del Consell Escolar de les Illes Balears, que està constituït per tots els membres titulars o suplents de la institució, té les funcions següents:

- a) Aprovar la memòria anual sobre les actuacions realitzades, d'acord amb els articles 3, 6 i 7 de la Llei de consells escolars de les Illes Balears.

- b) Aprovar l'informe anual sobre l'estat del sistema educatiu a les Illes Balears, que s'ha de fer públic.
- c) Aprovar el projecte de pressupost anual del mateix CEIB.
- d) Ratificar el nomenament dels membres electes de la Comissió Permanent, després de cada renovació biennal, en casos de vacant o de canvi.
- e) Crear comissions específiques.
- f) Elevar a la conselleria competent en matèria d'educació propostes sobre els temes que figuren en l'article 5 del Reglament.

El ple ha de ser consultat amb caràcter preceptiu sobre les qüestions indicades a continuació:

1. Les bases i els criteris per a la programació general de l'ensenyament no universitari a les Illes Balears.
2. Els avantprojectes de llei que en matèria educativa el Govern de les Illes Balears es proposi d'elevar al Parlament per a la seva aprovació.
3. Els projectes de decret elaborats pel Govern en execució de les lleis aprovades pel Parlament de les Illes Balears en matèria educativa.
4. La creació de centres docents experimentals de règim especial.
5. Les normes generals sobre construccions i equipaments escolars.
6. Els plans de renovació i d'innovació educativa i els de formació permanent del professorat.
7. Les disposicions i les actuacions generals encaminades a millorar la qualitat de l'ensenyament no universitari i a millorar-ne l'adequació en la realitat de les Illes Balears, i les encaminades a compensar les desigualtats i les deficiències socials i individuals.
8. Les disposicions i les actuacions generals adreçades a l'assoliment dels objectius lingüístics definits per la legislació, corresponents a cada una de les etapes i modalitats de l'ensenyament.
9. Els criteris generals per al finançament dels centres públics i de la concertació amb els centres privats, dins el marc de les Illes Balears.
10. Les bases generals de la política de beques i d'ajudes a l'estudi d'acord amb les competències de les Illes Balears.
11. Les propostes de convenis o acords amb altres administracions autonòmiques o amb l'Estat que afectin l'àmbit de l'educació.

També pot elevar propostes a iniciativa pròpia en relació amb les temàtiques citades o sobre les següents:

- a) Compliment de les normes legals als centres públics i privats.
- b) Orientacions pedagògiques i metodològiques.
- c) Renovació pedagògica.
- d) Formació i perfeccionament dels professors.
- e) Avaluació del rendiment del sistema educatiu.
- f) Règim dels centres docents.
- g) Funcionament de l'administració educativa.
- h) Política de personal.
- i) Política de construcció i rehabilitació de centres escolars.
- j) Qualsevol altre tema relacionat amb la qualitat de l'ensenyament no universitari i amb el dret fonamental consagrat en l'article 27 de la Constitució.

La Comissió Permanent està integrada pel president, pel vicepresident, pel secretari i per onze consellers elegits conjuntament pel ple, a proposta dels respectius sectors, entre els membres titulars del Consell i juga un paper important en el funcionament de la institució. Li corresponen les funcions següents:

- a) Designar les ponències que s'han de sotmetre a la seva deliberació, a la de les comissions específiques i a la del ple.
- b) Distribuir la feina entre les comissions específiques i les ponències.
- c) Informar sobre qualsevol qüestió que consideri oportú sotmetre al conseller competent en matèria d'educació.
- d) Aprovar l'avantprojecte de l'informe anual sobre l'estat del sistema educatiu a les Illes Balears.
- e) Aprovar l'avantprojecte de pressupost.
- f) Retornar a la comissió corresponent o a una altra comissió les propostes i els informes emesos, si els considera insuficients.

- g) Aprovar les propostes i els informes i remetre'ls al ple, sens perjudici del que disposa l'article 22.4.
- h) Preparar les reunions plenàries.
- i) Planificar el calendari de reunions del ple i elaborar la proposta d'ordre del dia corresponent.
- j) Crear comissions temporals.
- k) Promoure modificacions del Reglament avalades per dos terços dels seus components.
- l) Dur a terme qualsevol altra funció que li delegui el ple.

Les comissions específiques són tres:

- a) Planificació, Construccions i Equipament.
- b) Ordenació i Innovació del Sistema Educatiu.
- c) Finançament de l'Ensenyament i Recursos Humans.

Les comissions específiques col·laboren, principalment, assessorant en l'elaboració dels informes del CEIB.

El Consell Escolar de les Illes Balears compta també amb una secretaria tècnica que gestiona tota tasca administrativa i econòmica de l'organisme. A l'actualitat hi formen part: la secretària del CEIB i tres tècniques.

7. ETAPA INICIAL I PRIMERES ACTIVITATS DEL CEIB (2001-2003)

El CEIB es va constituir per primera vegada el 23 de març de 2001, essent president el senyor Bernat Sureda Garcia, vicepresident el senyor Amador Alzina Sans i secretari el senyor Macià Garcias Salvà.

Durant aquesta etapa, la seu del CEIB va estar ubicada a l'edifici de la Conselleria d'Educació i Cultura.

Entre les primeres i principals tasques realitzades cal destacar que es va elaborar i aprovar el reglament d'organització i funcionament del CEIB que va vigir a partir del 29 de setembre de 2001.

També, a partir de la publicació del Decret 10/20013, de 14 de febrer, es va impulsar la creació dels consells escolars insulars i municipals.

Per altra banda, es varen publicar l'opuscle de normativa bàsica del CEIB, en què s'inclouïa el reglament del CEIB, i el document «Immigració i educació a les Illes Balears».

A més es va fer un pronunciament sobre l'avantprojecte de Llei de Qualitat Educativa que s'estava tramitant (LOCE).

Finalment, al final d'aquesta etapa, es va aprovar l'informe «Família i educació», que s'editaria dins les monografies de Gadeso - Lleonard Muntaner.

QUADRE 1. ACTIVITAT DEL CEIB: PLENS REALITZATS I INFORMES TRAMESOS		
Any	Plens	Informes
2001	4	2
2002	6	13
2003	4	7

Font: arxiu del CEIB

QUADRE 2. HISTORIAL D'INFORMES DEL CEIB TRAMESOS A LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA				
DATA APROVACIÓ PEL PLE	ASSUMPTE	VOTS		
		A favor	En contra	En blanc
20.06.01	Decret de currículum d'ESO.	25	0	4
20.06.01	Modificació decret d'admissió d'alumnes a centres sostinguts amb fons públics.	23	1	0
15.02.02	Decret de reglament orgànic de les escoles i dels col·legis públics d'educació infantil i primària.	Unanimitat		
	Decret de reglament orgànic dels instituts d'educació secundària.	Unanimitat		
26.04.02	Decret de regulació de procediment d'autonomia de gestió dels centres docents públics no universitaris.	20	0	2
	Decret d'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.	21	0	1
	Decret de currículum de cicle formatiu de grau superior corresponent al títol de tècnic superior en animació turística.	20	0	1
14.06.02	Decret de currículum de cicle formatiu de grau superior corresponent al títol de tècnic superior en gestió administrativa.	Unanimitat		
	Decret d'estructura i ordenació del batxillerat.	Unanimitat		
	Decret de currículum de cicle formatiu de grau superior corresponent al títol de tècnic superior en comerç.	Unanimitat		
13.09.02	Decret de currículum de cicle formatiu de grau superior corresponent al títol de tècnic superior en desenvolupament informàtic.	Unanimitat		
	Pla d'ordenació dels centres de primer cicle d'educació infantil.	18	0	1
08.11.02	Planificació escolar del municipi de Palma (cursos 2001/02 a 2004/05).	Unanimitat		
	Decret de regulació de les associacions, federacions i confederacions de pares i mares d'alumnes.	21	0	3
	Decret de regulació de les associacions, federacions i confederacions d'alumnes.	21	0	3

continua

	Decret de cicle formatiu de grau superior d'administració de sistemes informàtics.	Unanimitat		
14.02.03	Ordre de bases reguladores de les subvencions en matèria d'educació i cultura.	Unanimitat		
	Planificació escolar de Mallorca (Palma exclosa) per als cursos 2002/03 a 2005/06.	16	4	1
11.04.03	Llei d'educació permanent de les persones adultes.	19	0	2
	Decret de regulació del registre de centres docents.	16	0	4
16.05.03	Planificació escolar d'Eivissa i Formentera per als cursos 2002/03 a 2005/06.	22	0	2

Font: arxiu del CEIB

8. ETAPA DE DESENVOLUPAMENT DEL CEIB (2003-2007)

El canvi de presidència es va realitzar el 19 de novembre de 2003 amb la presa de possessió del nou equip, amb Francesc Romero Valenzuela com a president, amb Joan Martorell Trobat com a vicepresident i amb Josep M. Salom Sancho com a secretari.

Al principi d'aquest període es va aconseguir traslladar la seu a un local del carrer Cecili Metel, 11, de Palma, on encara avui està ubicat.

Una passa important en relació amb la comunicació fou l'elaboració i publicació de la pàgina web del CEIB, que encara funciona (<http://www.consellescolarib.es/>), i del full informatiu del CEIB, que actualment s'ha convertit en la Revista del CEIB.

També es va realitzar un informe sobre el document base del MEC per al debat de modificació de la Llei Orgànica de la Qualitat Educativa (LOCE).

Finalment cal ressaltar que es va dur a terme en aquesta comunitat autònoma el XVII Encontre dels Consells Escolars dedicat als Ensenyaments Artístics.

QUADRE 3. ACTIVITAT DEL CEIB: PLENS REALITZATS I INFORMES TRAMESOS

Any	Plens	Informes
2003	1	0
2004	5	11
2005	4	5
2006	5	5
2007	3	8

Font: arxiu del CEIB

QUADRE 4. HISTORIAL D'INFORMES DEL CEIB TRAMESOS A LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA

DATA APROVACIÓ PEL PLE	ASSUMPTE	Vots		
		A favor	En contra	En blanc
05.03.04	Decret d'ordenació general d'ensenyaments.	26	3	5
	Decret d'admissió d'alumnes.	15	5	12
	Decret d'admissió d'alumnes. Barem.	15	17	3
15.05.04	Decret de currículum d'ESO.	28	3	4
18.06.04	Decret de currículum del cicle d'informàtica.	Unanimitat		
	Decret de currículum d'educació infantil.	28	4	0
	Decret de currículum d'educació primària.	18	7	6
	Decret de currículum de batxillerat.	17	6	6
22.09.04	Decret del cicle d'atenció social.	Unanimitat		
	Ordre d'avaluació d'ESO.	30	0	1
03.12.04	Document base MEC LOCE.	25	4	5
08.04.05	Ordre de batxillerat nocturn.	Unanimitat		
03.06.05	Llei de formació de persones adultes.	Unanimitat		
	Ordre de titulacions mínimes de professors de l'escola concertada.	30	2	0
30.06.05	Decret de lloc de treball de música a Formentera.	Unanimitat		
09.09.05	Ordre de batxillerat a distància.	28	0	1
02.12.05	Reforma del Reglament del CEIB.	27	0	7
20.02.06	Ordre de places escolars a centres concertats.	23	16	0
26.04.06	Decret de competència lingüística.	36	0	4
	Decret cicle tècnic esport de muntanya.	Unanimitat		
	Decret cicle tècnic esport futbol.	Unanimitat		
07.07.06	Decret de currículum del grau superior de música.	Unanimitat		
16.02.07	Decret d'admissió d'alumnes.	29	0	9
	Decret de regulació dels concerts singulars d'educació secundària postobligatòria.	21	17	0
24.05.07	Decret de currículums, proves i requisits d'accés als títols de tècnic esportiu i tècnic superior en atletisme.	Unanimitat		
	Decret de currículum d'ESO.	25	2	8
	Decret de currículum d'educació primària.	25	1	8
	Decret de currículum d'ensenyaments de nivell bàsic d'idiomes.	Unanimitat		
	Decret de consolidació del complement retributiu per exercici del càrrec de director als centres públics.	Unanimitat		

Font: arxiu del CEIB

9. ETAPA DE CONSOLIDACIÓ DEL CEIB (2007-2011)

L'octubre de 2017 la presidència fou exercida per Pere J. Carrió Villalonga, amb Elvira Badia Corbella com a vicepresidenta en un primer període i Graciliana Pascual López (a partir de 28/01/2010) en un segon període. El secretari durant tota l'etapa fou Mateu Tomàs Humbert.

En aquest període és important dir que es va realitzar el primer informe del sistema educatiu de les Illes Balears, que corresponia al curs 2006-2007.

També s'elaboraren i publicaren els corresponents als cursos 2007-2008 i 2008-2009, que foren un referent important de dades educatives de la nostra comunitat autònoma.

Al web del CEIB seguiren el ceiBlog i el Full Informatiu que informaven de tota l'activitat de la institució.

QUADRE 5. ACTIVITAT DEL CEIB: PLENS REALITZATS I INFORMES TRAMESOS

Any	Plens	Informes
2007	3	2
2008	7	13
2009	6	8
2010	5	13
2011	4	8

Font: arxiu del CEIB

QUADRE 6. HISTORIAL D'INFORMES DEL CEIB TRAMESOS A LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA

DATA APROVACIÓ PEL PLE	ASSUMPTE	Vots		
		A favor	En contra	En blanc
12.12.07	Decret de creació de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar.	33	0	1
29.02.08	Decret d'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i ESO.	29	5	5
	Decret de currículum d'educació primària.	29	6	4
	Decret de currículum d'ESO.	29	6	4
	Decret d'admissió d'alumnat als centres sostinguts amb fons públics.			
04.04.08	Decret de currículum d'educació infantil.	24	6	3
16.05.08	Decret de currículum de batxillerat.	22	10	0

continua

30.05.08	Ordre d'implantació del Programa de Reutilització i la creació d'un fons de llibres de text i material didàctic per a l'educació primària.	28	4	3
27.06.08	Decret pel qual s'estableix i regula la xarxa d'escoles infantils públiques, i dels serveis per a l'educació de la primera infància i es crea l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància.	24	0	4
14.11.08	Decret de currículum dels nivells intermedi i avançat dels ensenyaments d'idiomes.	30	0	1
	Ordre sobre l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'educació primària.	25	6	1
	Ordre sobre l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'educació secundària obligatòria.	26	5	1
10.12.08	Ordre sobre l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat d'educació infantil.	31	2	1
	Ordre sobre l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat de batxillerat.	29	4	2
20.02.09	Ordre sobre el desenvolupament de l'educació primària	27	2	1
	Ordre sobre el desenvolupament de l'educació secundària obligatòria	28	4	1
	Ordre sobre el desenvolupament del batxillerat.	29	1	0
	Ordre per la qual es regulen els programes de qualificació professional inicial.	26	0	2
03.04.09	Ordre per la qual es regula la implantació de reutilització i la creació d'un fons de llibres de text i material didàctic per a l'educació secundària obligatòria en els centres docents sostinguts amb fons públics.	28	6	0
	Ordre de regulació del desenvolupament del programa de seccions europees en els centres educatius sostinguts amb fons públics (ESO, batxillerat i FP).	29	0	4
	Ordre per la qual es regulen els ensenyaments de batxillerat a distància.	27	0	4
	Ordre per la qual es regulen els ensenyaments de batxillerat en règim nocturn.	27	0	4
17.06.09	Ordre per la qual s'estableix el currículum de l'educació secundària per a persones adultes que condueix a l'obtenció del títol de graduat escolar en educació secundària obligatòria.	Unanimitat		
18.09.09	Decret pel qual es regulen els centres integrats de formació professional.	30	0	2
29.01.10	Decret pel qual s'estableixen els drets i deures dels alumnes i les normes de convivència en els centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics.	28	6	1
	Ordre per la qual s'aproven les bases per a la selecció, el nomenament i el cessament dels òrgans de govern dels centres docents públics.	21	1	13
16.04.10	Ordre pel qual es regula la implantació de plans estratègics per a la millora dels centres docents sostinguts amb fons públics que imparteixen els ensenyaments d'educació infantil (2n cicle), d'educació primària, d'educació secundària obligatòria, de batxillerat o de formació professional.	16	13	6
	Ordre pel qual es regula l'organització i funcionament a les Illes Balears dels centres adscrits al conveni entre el Ministeri d'Educació i Ciència i el Consell Britànic (British Council) a Espanya.	31	0	3
22.10.10	Ordre per la qual s'estableix el desenvolupament curricular dels ensenyaments elementals de música regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.	29	0	6
	Ordre per la qual s'estableix el desenvolupament curricular dels ensenyaments elementals de dansa regulats per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.	29	0	6
	Ordre per la qual s'estableix el currículum i l'organització dels cursos de l'especialitat de musicologia del grau superior dels ensenyaments de música que correspon al període d'experimentació de la implantació de l'especialitat.	28	0	6
	Ordre per la qual es regula la jornada de l'horari escolar a les escoles infantils públiques de primer cicle (0-3).	30	5	1
17.12.10	Ordre per la qual es regula l'organització i el funcionament dels ensenyaments per a les persones adultes que condueixen al títol de graduat en educació secundària obligatòria.	33	0	0

continua

31.01.11	Decret pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa en els centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics.	33	0	4
	Ordre de currículum dels ensenyaments professionals de música.	30	0	0
	Ordre de currículum dels ensenyaments professionals de dansa.	30	0	0
	Ordre per la qual es regula l'homologació dels estudis de llengua catalana de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat amb els certificats de la Direcció General de Política Lingüística i el procediment per a obtenir-la.	32	0	0
18.04.11	Ordre per la qual es regula el Bloc de formació pràctica dels ensenyaments esportius de règim especial i el Projecte final dels ensenyaments esportius de grau superior.	28	0	4
	Ordre per la qual es regula l'organització i el funcionament dels nivells c1 i c2 dels ensenyaments d'idiomes.	26	0	6
	Decret pel qual s'estableix el pla d'estudis del grau d'Art Dramàtic en l'especialitat d'interpretació.	25	0	1
03.05.11	Ordre per la qual es regulen els ensenyaments inicials de la formació bàsica per a les persones adultes.	24	0	2

Font: arxiu del CEIB

10. EL CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS I LA CRISI DE L'ANY 2012 (2011-2015).

L'any 2012 es realitzaren importants canvis legislatius al CEIB, com és el que es va produir amb la publicació del Decret 05/2012, de mesures urgents, que suposà el cessament de tots els consellers del CEIB, reduint de manera important la composició d'un nou Consell Escolar i l'elaboració d'un nou reglament. Per altra banda, el Decret 03/2012 presentà canvis en la quantia i condicions per percebre indemnitzacions per assistència i manutenció a les sessions del CEIB.

A més d'això la política educativa de la Conselleria d'Educació i Cultura va afectar negativament el funcionament del CEIB produint malestar en bona part dels seus membres.

En aquest període es publicaren els informes del sistema educatiu de les Illes Balears corresponents als cursos 2008-2009 i 2009-2010.

QUADRE 7. ACTIVITAT DEL CEIB: PLENS REALITZATS I INFORMES TRAMESOS

Any	Plens	Informes
2011	1	0
2012	9	9
2013	9	11
2014	8	10
2015	7	9

Font: arxiu del CEIB

QUADRE 8. HISTORIAL D'INFORMES DEL CEIB TRAMESOS A LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA

DATA APROVACIÓ PEL PLE	ASSUMPTE	Vots		
		A favor	En contra	En blanc
22/02/2012	Ordre per la qual es regula la prova lliure per obtenir el títol de batxiller dirigida a les persones majors de vint anys.	20	0	6
20/04/2012	Ordre per la qual es regula la convocatòria del procés d'admissió i matriculació d'alumnes en els centres sostinguts totalment o parcialment amb fons públics als nivells de primer i segon cicle d'educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria, mòduls voluntaris de Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI) i batxillerat per al curs 2012-2013.	17	17	1
30/04/2012	Ordre per la qual es fixen les titulacions que cal tenir per fer classes de llengua catalana i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, a l'ensenyament reglat no universitari i s'estableix el Pla de Formació Lingüística i Cultural (FOLC).	30	0	2
	Ordre per la qual es regula el procediment d'admissió i de matrícula als mòduls obligatoris dels Programes de Qualificació Professional Inicial i als cicles formatius de formació professional del sistema educatiu que s'imparteixen en règim d'ensenyament presencial.	30	0	2
31/05/2012	Decret pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu en el sistema integrat de formació professional.	15	11	3
19/12/2012	Ordre per la qual es regula l'establiment dels preus públics que ha d'aplicar el Centre Integrat de Formació Professional Nàutica-pesquera.	8	0	11
16/11/2012	Ordre per la qual es du a terme la convocatòria per a l'establiment i renovació dels concerts educatius.	16	0	1
19/12/2012	Decret pel qual es regula el tractament integrat de les llengües als centres docents no universitaris de les Illes Balears.	15	5	2
18/02/2013	Decret pel qual s'estableix el pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors conduents al títol superior en Disseny en les especialitats de Disseny Gràfic, Disseny d'Interiors, Disseny de Moda i Disseny de Producte a les Illes Balears i se'n regula l'avaluació.	Unanimitat		
19/02/2013	Llei reguladora de la convivència escolar i de l'autoritat del professorat dels centres educatius de les Illes Balears, en compliment de l'article 6 del Decret legislatiu 112/2001, de 7 de setembre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei de consells escolars de les Illes Balears.	16	5	3
26/03/2013	Ordre per la qual es regula el procediment per a la provisió accidental dels llocs de treball d'inspectors d'Educació en comissió de serveis.	14	0	9
12/04/2013	Ordre per la qual es constitueix la mesa de diàleg permanent de pares i mares d'alumnes i de l'administració educativa.	Unanimitat		
22/05/2013	Decret per qual s'estableix el pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors conduents al títol superior en Art Dramàtic en l'especialitat d'Interpretació.	Unanimitat		
22/05/2013	Ordre de modificació de l'ordre de 13 de juliol de 2009 per la qual es regula l'organització i el funcionament dels cicles formatius de formació professional en la modalitat d'ensenyament presencial.			

continúa

17/06/2013	Ordre per la qual es regulen els programes de qualificació professional inicial.	8	0	5
23/07/2013	Ordre per la qual es fixen les titulacions que cal tenir per fer classes de llengua catalana i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, a l'ensenyament reglat no universitari i s'estableix el Pla de Formació Lingüística i Cultural (FOLC).	10	2	8
23/09/2013	Ordre per la qual es regulen l'homologació dels estudis de llengua catalana de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat amb els certificats de coneixements de llengua catalana de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats i l'exempció de l'avaluació de la llengua i la literatura catalanes en l'ensenyament reglat no universitari.	11	0	2
18/10/2013	Decret pel qual es crea el registre dels llibres de text i material didàctic complementari, i se'n regulen l'organització i la gestió.	14	1	4
17/12/2013	Ordre per la qual es regulen l'homologació dels estudis de llengua catalana de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat amb els certificats de coneixements de llengua catalana de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats i l'exempció de l'avaluació de la llengua i la literatura catalanes en l'ensenyament reglat no universitari, i els procediments per obtenir-les.	13	4	5
17/12/2013	Ordre per la qual es fixen les titulacions que cal tenir per fer classes de llengua catalana i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, a l'ensenyament reglat no universitari i s'estableix el Pla de Formació Lingüística i Cultural (FOLC).	14	6	3
11/02/2014	Ordre per la qual es regula el procediment per obtenir l'habilitació per impartir docència de matèries no lingüístiques en llengua estrangera als centres docents no universitaris.	5	0	2
21/03/2014	Decret pel qual es regulen l'organització, el funcionament i els currículums dels ensenyaments inicials de la formació bàsica per a les persones adultes.	14	1	11
15/04/2014	Decret de modificació del Decret 10/2003, de 14 de febrer, de regulació dels consells escolars insulars i dels consells escolars municipals.	13	10	3
21/03/2014	Ordre per la qual es desenvolupen determinats aspectes del tractament integrat de llengües.	17	11	2
02/06/2014	Decret pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària.	14	8	1
02/06/2014	Ordre per la qual es desplega el currículum de l'educació primària.	14	8	1
16/02/2015	Decret pel qual es regula l'exigència de coneixement de llengua catalana al professorat de l'ensenyament reglat no universitari.	14	0	0
16/02/2015	Decret pel qual s'estableix el pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors conduents al títol superior de Música en les especialitats de composició, interpretació (en les modalitats de corda, vent, percussió saxòfon, piano, guitarra i veu), musicologia i pedagogia a les Illes Balears, i se'n regula l'avaluació.	15	0	0
04/03/2015	Decret per la qual es constitueix la mesa de pares i mares de l'alumnat.	7	0	10
01/04/2015	Decret pel qual s'estableix el currículum del batxillerat. (S'aprova l'informe alternatiu.)	17	12	0
01/04/2015	Ordre per la qual es desplega el currículum del batxillerat. (S'aprova l'informe alternatiu.)	17	12	0
01/04/2015	Decret pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria. (S'aprova l'informe alternatiu.)	17	12	0
01/04/2015	Ordre per la qual es desplega el currículum de l'educació secundària. (S'aprova l'informe alternatiu.)	17	12	0

Font: arxiu del CEIB

11. LA RECUPERACIÓ DEL CONSELL ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS L'ANY 2015.

A finals del curs 2014-2015 la situació del CEIB era molt preocupant principalment a causa de les conseqüències de la política educativa duta a terme pel govern que acabava de perdre les eleccions el mes de maig de 2015.

El nou conseller d'Educació i Universitat, el senyor Martí March, coneixia molt bé la situació del CEIB perquè ell n'havia estat membre durant el període anterior. Per això va voler introduir-hi modificacions que possibilitessin el retorn a la normalitat. En primer lloc va elegir com a president Pere J. Carrió Villalonga, que ja ho havia estat durant el període de 2007 a 2011, i com a vicepresidenta Joana Maria Mas Cuenca, que aleshores ja era presidenta de l'Associació de Directors i Directores d'Educació Infantil i de Primària de Mallorca (ADIPMA). Com a secretària es va elegir Margalida Salom Torrens. A més d'això es volia modificar la llei del CEIB perquè la presidència fos elegida pels seus membres, per incorporar nous membres al CEIB pertanyents a noves institucions relacionades amb l'educació i afegir-hi competències. Per altra banda també volia encarregar al CEIB l'elaboració d'un document de Pacte per l'Educació, a partir del que havia elaborat la plataforma Illes per un Pacte.

El canvi de presidència es va fer efectiu el dia 15 de setembre de 2015 amb la presa de possessió del nou president i vicepresidenta al Consolat de Mar.

Reiniciades les reunions del CEIB, els seus membres decidiren que, abans de modificar la llei en el sentit esmentat, calia recuperar la composició anterior a les retallades del Decret llei 5/2012, de mesures urgents, que havia minvat de manera important el nombre de membres. Aquesta fou la primera proposta que es va fer al conseller i el canvi es va realitzar mitjançant la publicació de la Llei 7/2016, de 17 de maig, de modificació del text refós de la Llei de consells escolars de les Illes Balears, aprovat pel Decret legislatiu 112/2001, de 7 de setembre (BOIB núm. 63, 19 de maig de 2016).

Una segona tasca important ha estat el procés d'elaboració i lliurament a la Conselleria d'Educació i Universitat del document del Pacte per l'Educació de les Illes Balears, que fou aprovat el dia 4 d'abril pel ple del CEIB.

Ara serà el Parlament de les Illes Balears el que haurà de pronunciar-se al respecte.

Any	Plens	Informes
2015	2	3
2016	9	10
2017	5	5
2018	1	1

Tancat 31 de maig de 2018

Font: arxiu del CEIB

També es varen dur a terme dues reunions a nivell de ple de caràcter informatiu sobre la problemàtica de les escoles infantils. La primera amb la participació de Serveis Socials per rebre una explicació sobre l'esborrany de decret que pretenia regular els centres assistencials de 0 a 3 anys. La segona per a conèixer el punt de vista del col·lectiu 0-3 sobre el tema de regularització dels centres assistencials de 0-3 anys.

QUADRE 9. HISTORIAL D'INFORMES DEL CEIB TRAMESOS A LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA

DATA APROVACIÓ PLE	ASSUMPTE	VOTS		
		A favor	En contra	Abstencions
01/12/2015	Ordre per la qual es regulen l'organització i el règim de funcionament de la xarxa de centres de professorat.	16	0	0
15/02/2016	Decret de modificació del Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears; de l'Ordre de 21 de juliol de 2014, per la qual es desplega el currículum de l'educació primària; i de l'Ordre de 6 de març de 2015, sobre l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes de l'educació primària.	12	4	4
15/02/2016	Decret de modificació del Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears, i de l'Ordre de 21 de maig de 2015, per la qual es desplega el currículum de l'educació secundària obligatòria.	7	1	11
15/02/2016	Decret pel qual es modifica el Decret 35/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum del batxillerat a les Illes Balears, i l'Ordre de la consellera d'Educació, Cultura i Universitats de 20 de maig de 2015, per la qual es desplega el currículum del batxillerat.	13	1	2
04/02/2016	Ordre que regula el procés d'adscripció, admissió i matriculació d'alumnes als centres sostinguts totalment o parcialment amb fons públics als nivells de segon cicle d'educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria, batxillerat i educació especial.	8	1	0
09/03/2016	Pla quadriennal de formació permanent del professorat 2016-2020.	Unanimitat		
05/04/2016	Decret per al desenvolupament de la competència comunicativa en llengües estrangeres en els centres educatius sostinguts amb fons públics.	Unanimitat		
09/03/2016	Decret pel qual es regula la formació permanent del professorat d'ensenyament no universitari.	Unanimitat		
09/03/2016	Llei de modificació del text refós de la Llei de consells escolars de les Illes Balears, aprovat pel Decret legislatiu 112/2001, de 7 de setembre.	Unanimitat		
05/04/2016	Ordre per la qual es modifica l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 28 d'abril de 2005, per la qual es crea i regula el consell assessor del calendari escolar.	Unanimitat		
24/05/2016	Decret pel qual s'estableix el pla d'estudis dels ensenyaments artístics superiors conduents al títol superior de Música en les especialitats de composició, interpretació, musicologia i pedagogia a les Illes Balears i se'n regula l'avaluació per demanar el dictamen preceptiu del Consell Escolar de les Illes Balears.	Unanimitat		
27/10/2016	Decret que regula el funcionament de la mesa de diàleg permanent amb pares i mares d'alumnes.	Unanimitat		
27/10/2016	Ordre per la qual es regula l'homologació, el reconeixement, la certificació i el registre de la formació permanent del professorat no universitari.	22	0	6
15/11/2016	Ordre de la convocatòria per a l'establiment i la renovació dels concerts educatius a partir del curs acadèmic 2017/2018.	20	6	7
31/01/2017	Ordre per la qual s'aproven les bases per a selecció, nomenament, avaluació i cessament dels directors de centres públics que imparteixen ensenyaments no universitaris.	Retirat		

04/04/2017	Ordre per la qual es regulen les estades formatives, en la modalitat d'experiència formativa, del professorat de formació professional de centres públics en empreses i entitats.	Unanimitat		
	Ordre per la qual s'estableixen les bases reguladores de les subvencions i permís per dur a terme activitats relacionades amb la salut i el consum.	Retirat		
13/06/2017	Ordre de creació de fitxers i de modificació d'alguns dels existents que contenen dades de caràcter personal de la Conselleria de Salut.	Unanimitat		
13/06/2017	Ordre per la qual s'estableixen els requisits de les titulacions del professorat no universitari en matèria d'ensenyament de i en català i la formació per obtenir-les, es regulen les condicions de l'exempció de l'avaluació de la llengua i literatura catalanes en els ensenyaments no universitaris i es determinen les funcions i la composició de la comissió tècnica d'assessorament per a l'ensenyament de i en llengua catalana.	23	7	1
01/12/2017	Ordre de modificació de l'Ordre de 29 de novembre de 2012, per la qual es regula la prova per obtenir el títol de batxiller dirigida a les persones majors de vint anys.	Assentiment		
28/03/18	Ordre per la qual es modifica l'Ordre de dia 11 de març de 2016, per la qual es regulen l'organització i el règim de funcionament de la xarxa de centres de professorat.	Assentiment		
	Model lingüístic escolar a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.			

Font: arxiu del CEIB

12. CONCLUSIONS

L'article recull l'evolució d'una institució molt estable sobretot perquè depèn d'una norma estatal (LODE) que no ha variat des de 1985 respecte al cas. El CEIB està ben consolidat com a entitat, però, encara que han passat setze anys des de la seva creació, és poc conegut per la societat i, fins i tot, per la mateixa comunitat educativa. Aquesta és la seva mancança més important.

El CEIB és un òrgan consolidat i així queda palès per la tasca contínua que ha realitzat, sobretot, en l'elaboració dels informes sol·licitats per la conselleria competent en matèria educativa. Confiam que una vegada que es modifiqui l'actual llei que regula el CEIB es convertirà en un organisme més democràtic i participatiu.

Segurament serà una nova etapa diferent amb gent renovada i amb ganes de planificar i realitzar diverses activitats sobre el món educatiu a les diferents illes i en col·laboració amb els consells escolars insulars i municipals.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Memòries del CEIB de 2001 a 2017.

REFERÈNCIES PER INTERNET:

Web del CEIB: <http://www.consellescolarib.es/>

Memòries del CEIB: <http://www.consellescolarib.es/memories.html>

ceiBlog: <http://ceibcaib.blogspot.com.es/>

Revista del CEIB: http://www.consellescolarib.es/full_informatiu.html

Reflexions i reptes en l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera (o llengua franca) en l'educació primària i en l'educació secundària obligatòria

Tomàs Màrius Oliver

Pere Moyà

Luis Vidaña

RESUM

L'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) i la Direcció General de Formació Professional i Formació del Professorat volem aportar una sèrie d'informacions i idees i fer-nos preguntes per a la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'anglès als centres educatius de la nostra comunitat.

L'anglès, juntament amb les matemàtiques, ocupen els darrers llocs pel que fa a resultats acadèmics positius dins l'ensenyament obligatori i, per tant, cal cercar propostes de millora que puguin conduir a l'èxit educatiu.

L'expansió de la llengua anglesa en un món globalitzat ha provocat canvis en les metodologies d'ensenyament de la llengua estrangera que, afegits als canvis de rol dels docents i a les noves motivacions de l'alumnat, fan que l'administració educativa hagi regulat la normativa vigent, hagi impulsat línies i programes formatius estratègics i hagi promogut accions concretes per a la millora de la competència comunicativa en llengua anglesa de l'alumnat de les Illes Balears.

RESUMEN

El Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) y la Direcció General de Formació Professional i Formació del Professorat de la Conselleria d'Educació i Universitat queremos aportar una serie de informaciones e ideas y hacernos preguntas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en los centros educativos de nuestra comunidad.

El inglés, junto con las matemáticas, ocupan los últimos puestos en relación a resultados académicos positivos dentro de la enseñanza obligatoria y, por lo tanto, hay que buscar propuestas de mejora que puedan llevar al éxito educativo. La expansión de la lengua inglesa en un mundo globalizado ha provocado cambios en las metodologías de enseñanza de la lengua extranjera que, añadidos a los cambios de rol de los docentes y a las nuevas motivaciones del alumnado, hacen que la administración educativa haya regulado la normativa vigente, haya impulsado líneas y programas formativos estratégicos y haya promovido acciones concretas para la mejora de la competencia comunicativa en lengua inglesa del alumnado de las Islas Baleares.

INTRODUCCIÓ

La globalització, la comunicació multicultural i la rapidesa dels canals comunicatius han contribuït a l'expansió de l'anglès com a principal llengua internacional, és a dir, com a llengua franca, i no ja com a llengua estrangera. Aquesta modificació, que podria semblar insignificant en el context del procés d'ensenyament i aprenentatge de les llengües, ha canviat completament les investigacions en didàctica de l'anglès: la importància de l'anglès estàndard i la correcció gramatical han donat pas a la competència i l'eficiència comunicativa, objectiu principal de la majoria d'estudiants d'anglès, és a dir, adquirir coneixements, actituds, cultura i les competències necessàries per a comunicar-se.

Ensenyar una llengua estrangera —no utilitzarem el concepte de llengua franca— no és una tasca fàcil i, a més, és una gran responsabilitat. El docent que es dedica a l'ensenyament d'una llengua estrangera també ha d'ensenyar a veure el món amb uns altres ulls, amb una nova mirada, per així contribuir a la comprensió entre les cultures, els pobles i les persones.

Sense la més mínima intenció de repartir culpes, ni de menysprear la tasca docent, més aviat al contrari, valorant molt la professionalitat dels docents, l'estudi de les llengües estrangeres no ha funcionat en el nostre sistema educatiu; els infants que han adquirit una certa competència comunicativa en una llengua estrangera, majoritàriament la llengua anglesa, ho han fet fora de l'horari escolar. Veiem primer quins han estat els resultats de l'assignatura de llengua anglesa en el període 2014-2017.

I. RESULTATS LLENGUA ANGLESA 2014-2017 A L'EP I A L'ESO

Amb les dades facilitades per l'IAQSE, l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears, visualitzarem els resultats de l'assignatura de la llengua anglesa en el sistema educatiu obligatori i en veurem l'evolució. Intentarem esbrinar les causes d'aquests resultats.

QUADRE I. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'APROVATS DE LLENGUA ANGLESA A L'ETAPA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA (PERÍODE 2014-2017)

Nivell	2014-2015	2015-2016	2016-2017
1r EP	95,9	95,5	96,2
2n EP	94,4	95,7	96
3r EP	92,8	92,9	94,4
4t EP	90,8	93	94,1
5è EP	89,2	89	91,7
6è EP	86,9	89,8	90,5

Font: indicadors dels resultats acadèmics de les Illes Balears. Curs 2016-2017

A l'educació primària, en general, i al llarg dels tres darrers cursos, s'observa un increment del percentatge d'aprovat en llengua anglesa a tots els nivells de primària. Cal destacar que l'increment percentual respecte del curs 2014-2015 s'ha produït al segon cicle de primària: d'un 3,6 % al 6è nivell.

Una dada curiosa, que no surt en aquesta taula i que cal esmentar, és que l'àrea amb el percentatge més baix de recuperació després de repetir és la llengua anglesa, sobretot a 5è i 6è d'EP. (Font: document d'avaluació 10. IAQSE.)

**QUADRE 2. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'APROVATS DE LLENGUA ANGLESA A L'ETAPA D'ESO
(PERÍODE 2014 -2017)**

Nivell	2014-2015	2015-2016	2016-2017
1r ESO	77,5	78,6	79,7
2n ESO	78,1	76,5	80,2
3r ESO	80,9	81,2	82,7
4t ESO	85,6	86,4	85,2

Font: indicadors dels resultats acadèmics de les Illes Balears. Curs 2016-2017

El percentatge d'aprovat en llengua anglesa a l'ESO en el sistema educatiu de les Illes Balears al llarg dels tres darrers cursos mostra clarament una evolució positiva. El nivell de partida, sobretot a 1r i 2n d'ESO, és significativament baix en relació amb altres matèries curriculars per la qual cosa s'observa una evolució positiva, més elevada que a 3r i 4t d'ESO durant els tres cursos. No obstant això, cal tenir present el punt de partida.

2. ELS PLANS DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT 2012-2016 I 2016-2020

2.1. El pla de formació del professorat 2012-2016

No és el moment ni el principal motiu d'aquest article comparar els resultats de l'assignatura de llengua anglesa en el sistema educatiu obligatori en l'àmbit estatal o en l'àmbit europeu. Tampoc volem analitzar les dades per sector social, gènere, tipologia de centres o per illes. L'objectiu que ens ha motivat a escriure aquest article és saber les causes de l'evolució dels resultats i, si és possible, veure com es poden millorar.

Fem una mica d'història de la formació del professorat, element determinant per a la millora del sistema educatiu de les Illes Balears, i en aquest cas per a la millora de la competència comunicativa en llengua anglesa.

Els percentatges d'aprovat en llengua anglesa en el període 2010-2014 són principalment fruit d'un període en el qual es va entendre l'educació com una eina per imposar normes, forçar conceptes, programar i repetir i omplir de continguts, la qual cosa no tenia gaire sentit.

El Pla de formació del professorat 2012-2016 reflectia perfectament aquesta manera d'entendre l'educació, ja que es va centrar excessivament en l'ensenyament de llengües estrangeres. L'activitat formativa «Millora de la competència lingüística en llengua anglesa» era un clàssic en tots els centres de professorat de les Illes Balears, que, per cert, varen agafar funcions d'acadèmies d'idiomes. Per altra banda, s'oferiren formacions interessants sobre metodologia AICLE, les quals es podrien haver transferit també a les llengües oficials i no oficials dels centres educatius. Ara sabem que aquest no era el camí. Calia donar un impuls a l'educació emocional, a les metodologies innovadores d'aprenentatge significatiu i cooperatiu (feina per projectes, ambients educatius, aprenentatge

cooperatiu i pedagogia holística) i a les que promouen la millora del clima de l'aula i del centre (educació emocional, pràctiques restauratives i mediació i resolució de conflictes).

QUADRE 3. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'APROVATS DE LLENGUA ANGLESA A L'ETAPA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA (PERÍODE 2010 -2014)

Nivell	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
1r EP	-	-	-	-
2n EP	95,2	95,0	95,2	94,2
3r EP	-	-	-	-
4t EP	89,1	89,2	90,3	90,4
5è EP	-	-	-	-
6è EP	83,3	85,2	85,6	85,8

Font: indicadors dels resultats acadèmics de les Illes Balears. Curs 2015-2016

QUADRE 4. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'APROVATS DE LLENGUA ANGLESA A L'ETAPA D'ESO (PERÍODE 2010-2014)

Nivell	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
1r ESO	74,2	74,5	75,7	76,4
2n ESO	73,5	73,4	74,0	75,9
3r ESO	76,9	76,2	77,2	78,8
4t ESO	83,6	82,7	83,5	84,4

Font: indicadors dels resultats acadèmics de les Illes Balears. Curs 2015-2016

Hem d'afegir també que el lloc més adient per fer les formacions és el mateix centre, ja que d'aquesta manera s'adapta a la seva realitat i es promou que esdevingui línia metodològica del centre.

Una vegada finalitzat el Pla de formació del professorat 2012-2016, necessitàvem noves línies estratègiques i nous programes educatius. Quin era el motiu real pel qual necessitàvem aquest canvi de rumb en la formació del professorat?

En la introducció d'aquest article ja hem explicat que els ensenyants d'una llengua estrangera han de tenir i oferir una nova mirada del món que vivim. El paper del professorat avui en dia és més complex que mai. Els docents i els educadors en general han d'acompanyar, intervenir, motivar i en definitiva facilitar el desenvolupament de l'alumnat en els processos d'aprenentatge, amb l'objectiu final de canviar el món i fer-lo més just i més solidari.

El docent no ha de ser només un transmissor de coneixements; aquest professional ha de despertar la curiositat dels infants, els ha de despertar el sentit crític, els ha d'estimular per al coneixement i ha d'aconseguir que siguin feliços amb l'objectiu de treballar per a un món millor.

El docent ha de saber que l'alumnat es relaciona amb l'ús d'eines de comunicació de l'entorn virtual com a recurs en l'aprenentatge de l'anglès i com percep el grau que aquestes estimulen el seu interès a adquirir la llengua.

Aquest canvi de rol de l'educador, assumint noves funcions per esdevenir mediador eficaç entre l'alumnat, la formació i el coneixement per a l'acció, només es pot aconseguir treballant en equip i consensuant metodologies d'aprenentatge experiencial en què l'alumne sigui el protagonista principal.

2.2. El Pla de formació del professorat 2016-2020

Per a l'elaboració del Pla de formació del professorat 2016-2020 es varen consultar memòries dels centres de professorat del Pla Quadriennal 2012-2016, es va fer una enquesta de detecció de necessitats formatives als centres educatius, es recolliren les demandes dels diferents serveis de l'administració educativa per establir les necessitats formatives dels col·lectius específics docents. La celebració d'unes jornades de reflexió i orientació a cada centre de professorat per tal d'avaluar la formació feta fins a aquell moment i proposar noves línies estratègiques de formació va ser també una molt bona font d'informació i de detecció de necessitats de formació. En definitiva es tractava de donar resposta a les demandes reals del sistema educatiu i promoure un canvi en les metodologies d'ensenyament.

De les vuit línies estratègiques establertes en el Pla de formació per al professorat 2016-2020, és la línia cinc, **«La formació per a la millora dels processos d'aprenentatge de llengües, des de l'actualització pedagògica i didàctica, en metodologies que vinculin l'aprenentatge amb les situacions de la vida quotidiana, a partir dels projectes lingüístics de cada centre»**, la que pretén fer evolucionar positivament tant els resultats en les assignatures de llengües com els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Els àmbits i els continguts de la formació d'aquesta línia s'han de materialitzar en formació en metodologies d'aprenentatge de llengües, formació en l'elaboració i la implementació de projectes lingüístics de centre, formació en l'elaboració de recursos i en la pràctica metodològica. Una comunitat com la nostra, que té molt d'alumnat, nouvingut i no nouvingut, amb llengües d'origen molt diverses, hauria d'adoptar un enfocament plurilingüe que afectaria significativament i positivament la motivació de l'alumne i el seu desig cap a l'aprenentatge de les llengües. El plurilingüisme suposa el desenvolupament de les competències plurilingüe i pluricultural. Cal esmentar que amb aquest enfocament el rendiment acadèmic no es veu afectat gens ni mica, encara que moltes famílies ho puguin verbalitzar, sobretot quan parlem de la llengua catalana, llengua pròpia de les Illes Balears. El que sí que afecta negativament és l'actitud negativa de pares o tutors envers l'aprenentatge de qualsevol llengua.

3. LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA DELS FUTURS DOCENTS

Els plans d'estudis de mestre o els tres blocs en què s'estructura el Màster de Formació del Professorat corresponent als graduats d'estudis anglesos progressivament van donant resposta a les demandes sorgides tant en l'àmbit social com dels mateixos professionals amb la intenció que els mestres i graduats en estudis anglesos puguin assolir les competències professionals necessàries i respondre a les demandes de la societat. Crida l'atenció, però, que conceptes com: metodologies innovadores d'aprenentatge significatiu, aprenentatge cooperatiu, aprenentatge col·laboratiu, feina per projectes, ambients educatius, pedagogia holística, educació emocional, pràctiques restauratives i mediació i resolució de conflictes, entre d'altres, no apareguin en els plans d'estudis, o bé disposin de tan poc espai i temps per al seu estudi.

Sabem que en aquests moments existeixen comissions de feina que vetllen i treballen per vincular la formació inicial dels futurs docents amb la formació permanent del professorat. Valorem molt positivament la creació d'aquestes comissions.

4. EL «DECRET DE LLENGÜES»

Paral·lelament a la publicació del Pla de formació del professorat 2016-2020, el mes de juliol de 2016 s'aprovà el Decret 45/2016, de 22 de juliol, per al desenvolupament de la competència comunicativa en llengües estrangeres als centres educatius sostinguts amb fons públics de les Illes Balears, que regula l'ensenyament de i en llengües estrangeres i que entrà en vigor a partir del curs 2016-2017. El decret té per objecte establir un marc de referència a partir del qual cada centre pugui definir, en exercici de la seva autonomia, una proposta pedagògica per a l'ensenyament i l'aprenentatge de i en llengües estrangeres, amb l'objectiu de millorar-ne la competència de l'alumnat.

Una vegada disposàrem del marc normatiu de referència, és a dir, el «Decret de llengües estrangeres», i un Pla de formació 2016-2020, ho teníem tot enllestit per donar resposta a les necessitats formatives dels docents, professorat i mestres de llengua estrangera inclosos. Calia adoptar, però, més mesures que també s'aplicarien des del curs 2016-2017 per a la millora de la competència comunicativa en llengua estrangera de l'alumnat de les Illes Balears.

5. ALTRES MESURES PER A LA MILLORA DE LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA EN LLENGUA ANGLESA DE L'ALUMNAT DE LES ILLES BALEARS

Desdoblament de grups d'anglès a partir de 15 alumnes a ESO, programa Auxiliars de conversa, cursos gratuïts de llengua anglesa per a docents, formació en metodologies per a l'ensenyament de llengües, programa EOIES i cursos d'immersió en llengua anglesa per a alumnes són algunes de les iniciatives posades en marxa per la Conselleria d'Educació i Universitat en aquesta legislatura. Totes aquestes mesures són molt importants i segurament molt encertades, però cal fer-se preguntes i qüestionar la viabilitat, l'aplicabilitat, l'impacte que poden tenir en educadors i alumnes i, per què no dir-ho, el cost econòmic.

És indiscutiblement positiu que docents i alumnes es puguin formar en l'aprenentatge de la llengua anglesa. També ho és que els alumnes puguin participar en el programa EOIES, que els permet obtenir la certificació oficial de l'Escola Oficial d'Idiomes (EOI) en algun dels 6 nivells que s'imparteixen en les llengües estrangeres d'anglès, alemany o francès des del seu propi centre i sense cap càrrega lectiva, però hi ha altres iniciatives que mereixen que hi reflexionem i ens qüestionem la seva aplicació:

- **Desdoblament de les classes d'anglès a l'ESO**

Aquesta mesura no pot ser més que favorable, i s'ha de valorar l'esforç del Govern per mantenir-la, però ofereix garanties d'èxit? En principi es tracta d'una fórmula organitzativa que el que sí que garanteix és una millor atenció a la diversitat dins el marc de la inclusivitat, però exigeix una coordinació en horaris, una metodologia consensuada, la necessitat d'un espai, etc.; és a dir, hi ha un projecte educatiu compartit? Si aquesta mesura s'aplica amb dos metres dins l'aula, en lloc de desdoblar o separar l'alumnat, el factor útil és «la formació docent» o, millor dit, l'aprenentatge entre iguals, però no ens enganyem, també necessita un projecte educatiu compartit, almanco, entre els dos docents.

- **Cursos d'acreditació i d'actualització en metodologies per a àrees no lingüístiques en llengües estrangeres**

Les xifres són importants: el 54 % dels centres educatius públics i concertats de les Illes Balears imparteixen una àrea, matèria o mòdul no lingüístic en llengua estrangera. A més, un 14 % han optat per ensenyar una segona assignatura totalment en llengua estrangera. Dins l'estratègia marcada pel Decret de llengües estrangeres de millorar la competència del professorat de la Conselleria d'Educació i Universitat, aquests dos darreres cursos escolars, 2016-2017 i 2017-2018, s'han ofert cursos d'acreditació i d'actualització en metodologies per a àrees no lingüístiques en llengües estrangeres, destinats als docents que vulguin acreditar la capacitat per fer aquest tipus d'ensenyament. Els objectius d'aquestes activitats formatives són desenvolupar projectes AICLE (aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera) amb metodologies adients i amb la integració de les noves tecnologies. La pregunta que ens podem fer és: existeix una motivació real en el centre educatiu per incorporar l'ensenyament en una llengua estrangera?

- **Cursos de formació per millorar la competència metodològica en l'ensenyament de llengües estrangeres**

Igual que en l'apartat anterior, dins l'estratègia marcada pel Decret de llengües estrangeres de millorar la competència del professorat de la Conselleria d'Educació i Universitat, aquests dos darreres cursos escolars, 2016-2017 i 2017-2018, s'ha ofert formació als docents d'alguna llengua estrangera en actiu a centres públics de les Illes Balears per actualitzar la competència metodològica i els recursos per facilitar l'aprenentatge de les llengües estrangeres als alumnes de les diferents etapes educatives.

Pregunta: les activitats formatives per millorar la competència metodològica en l'ensenyament de i en llengües estrangeres van adreçades també a mestres i professors de les llengües oficials i

no oficials del centre educatiu? D'aquesta manera es promourien metodologies consensuades de centre amb l'objectiu de millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge de les llengües en general.

• Adjudicació d'auxiliars de conversa

La Conselleria participa des de fa anys en el programa d'Auxiliars de conversa. La finalitat d'aquest programa és potenciar la competència comunicativa en llengua estrangera mitjançant la provisió d'auxiliars de conversa nadius als centres educatius sostinguts amb fons públics. Aquests col·laboradors lingüístics contribueixen a afavorir i millorar l'aprenentatge dels aspectes comunicatius de la llengua estrangera i estan repartits entre els centres de primària (CEIP), els concertats i els IES, així com les escoles oficials d'idiomes (EOI), els centres integrats de formació professional (CIFP) i els centres d'educació de persones adultes (CEPA).

En els cursos 2016-2017 i 2017-2018 s'han adjudicat més de 300 auxiliars de conversa nadius (70 % de centres), la majoria d'anglès. El Ministeri ha destacat la tasca de suport de l'equip de la Direcció General de Formació Professional i Formació del Professorat als auxiliars de conversa que arriben a les Illes Balears, per als quals s'elaboren tot tipus de guies i documents i s'organitzen jornades per facilitar que s'integrin als centres educatius de les Balears. Però estan formats en didàctica d'una llengua estrangera? Es coordinen amb el professorat del centre? Reben algun tipus de formació?

6. CONCLUSIONS

1. Les dades que proporciona l'IAQSE indiquen que els percentatges d'aprovat en llengua anglesa, després de les matemàtiques, són els més baixos tant a educació primària com a educació secundària. No obstant això, la seqüència evolutiva dels darrers cursos escolars indiquen una tendència a la millora dels resultats: a 6è de primària l'increment percentual durant els tres darrers cursos ha estat del 3,6 %, així el curs 2016-2017 s'ha superat el 90 % d'aprovat, i a l'ESO l'evolució també és positiva sobretot als nivells de 3r i 4t d'ESO.
2. L'anglès és l'àrea que l'alumnat que repeteix curs recupera amb més dificultat. Solament el 40 % de l'alumnat que la suspèn a l'etapa d'educació primària aconsegueix aprovar-la. (Document d'Avaluació IO, IAQSE.)
3. Els resultats esmentats són fruit del Pla de formació 2012-2016, el qual es va basar en l'objectiu principal de «millorar la competència lingüística dels docents en llengua anglesa», però no a ensenyar a pensar, descobrir, actuar, conviure i ser. És d'esperar que aquests resultats millorin substancialment amb l'aplicació i desenvolupament del Pla de formació del professorat 2016-2020. Encara que les decisions puguin ser ràpides, la resposta o els canvis que es puguin produir són lents. Un canvi en metodologia o simplement en organització de centre requereix esforços, recursos i, sobretot, temps.

4. Seria interessant que la formació universitària per a futurs docents anés molt més lligada a la formació permanent del professorat tant en la teoria com en la pràctica. Estem esperançats amb els resultats que les comissions encarregades de la formació inicial dels futurs mestres i professors/es ens puguin fer arribar més prest o més tard.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Rosselló V. (2011). «Cap a una educació plurilingüe: una proposta d'investigació-acció». *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, v. 2, n. 2, 3-18.

Conselleria d'Educació i Universitat (Govern de les Illes Balears). Pla de formació permanent del professorat Illes Balears 2012-2016. <<http://weib.caib.es/Formacio/planificacio/pla-de-formacio-permanent-del-professorat-2012-16.pdf>>.

Conselleria d'Educació i Universitat (Govern de les Illes Balears). Pla de formació permanent del professorat Illes Balears 2016-2020. <http://weib.caib.es/Formacio/planificacio/pla_formacio_2016_2020.pdf>.

Departament d'Inspecció Educativa i Direcció General de Formació Professional i Formació del Professorat (Conselleria d'Educació i Universitat). Guia per a la elaboració del projecte lingüístic de centre (2016).

Cavalheiro, Lili. «Reflections on ELT pedagogy: Functioning and communicating». *Sintagma*, 25 (2013), 7-18.

Adame, Teresa et al. (2011). «La formació inicial del mestre en la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears», a *InnovIB. Recursos i recerca educativa de les Illes Balears*, volum 2. Palma: Universitat de les Illes Balears / Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.

Editorial (2007). «La batalla que cal guanyar en l'aprenentatge de les llengües», *Comunicació Educativa*, n. 20, 3.

Artigues Bonet, Antoni (2002). *Lingüística: estudis de mestre de llengua estrangera*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Diversos autors (1997). *Premi John McDowell 1996. Premi a la innovació i la recerca en l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera i del català com a primera o segona llengua*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Bernaus, Mercè (1995). *The role of motivation in the learning of English as a foreign language*. BELLS: Barcelona English language and literature studies, Vol. 6, p. 11-21.

IAQSE (2017). *Indicadors de resultats acadèmics de les Illes Balears (curs 2016-2017)*. Educació primària, educació secundària obligatòria i batxillerat.

IAQSE (2016). *Indicadors de resultats acadèmics de les Illes Balears (curs 2015-2016)*. Educació primària, educació secundària obligatòria i batxillerat.

IAQSE (2018). *Document d'avaluació 10. La repetició escolar a l'educació primària: causes i efectes*.

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

La implantació de la figura del tècnic d'Intervenció Sociocomunitària (TISOC) als centres d'Ensenyament Secundari de les Illes Balears: cap a un nou model d'intervenció

Assumpció Sempere

Begoña Ferretjans

Antònia Puiggròs

Raquel Buele

M. Antònia Gomila

RESUM

Després del primer any d'implantació de la figura del TISOC als centres d'Ensenyament Secundari de les Illes Balears, els resultats d'aquesta experiència constitueixen l'objecte d'aquest treball.

Les memòries dels TISOC del curs 2017-18, deixen un balanç positiu d'aquest primer curs d'implantació del programa, que ha servit perquè el professorat i personal no docent dels centres educatius coneguin les possibilitats de treball que pot tenir la figura de l'educadora social dins l'àmbit formal, definir funcions i establir estratègies d'intervenció conjuntes de cara als propers cursos. Així mateix, encara hi ha tota una feina a fer per tal de millorar-ne la coordinació i la posada en marxa d'intervencions que permetin millorar el funcionament dels centres.

RESUMEN

Tras el primer año de implantación de la figura del TISOC en los centros de Enseñanza Secundaria de las Islas Baleares, los resultados de esta experiencia constituyen el objeto de este trabajo.

Las memorias de los TISOC del curso 2017-18 dejan un balance positivo de este primer curso de implantación del programa, que ha servido para que el profesorado y personal no docente de los centros educativos conozca las posibilidades de trabajo que puede tener la figura de la educadora social en el ámbito formal, definir funciones y establecer estrategias de intervención conjuntas de cara a los próximos cursos. Así mismo, todavía hay un trabajo por hacer para mejorar la coordinación y la puesta en marcha de intervenciones que permitan mejorar el funcionamiento de los centros.

És indiscutible que els centres educatius presenten una realitat cada cop més complexa. Les escoles s'entenen des d'una dimensió educativa, social i inclusiva (Ortega, 2009), que requereix revisar el sistema de funcionament dels centres educatius per tal de millorar-lo amb noves formes d'intervenció, tenint present que l'educació, entesa en un sentit molt ampli, és responsabilitat de la família, però també de la resta de la societat, i en particular, de la comunitat educativa. Es fa necessària, doncs, una concepció molt més oberta del que s'entén per procés d'ensenyament i aprenentatge i que permeti desenvolupar estratègies per a una millor col·laboració entre l'escola, les famílies i la comunitat. Aquestes passen per la inclusió de l'educació no formal i les intervencions socioeducatives a l'escola, especialment amb aquella població escolar que presenta un major risc social. En aquest sentit, la figura dels educadors socials a l'escola no s'entén com un recurs professional més, sinó com uns mediadors socials entre l'escola i altres institucions socials (la família, entitats locals...) que reforcen la relació entre l'escola i el seu entorn (Ortega, 2014). Tal com ho expressa Ortega (2014: 18), «l'educador social servirà a la integració bidireccional o multidireccional de la "cultura escolar" i la "cultura de la comunitat"». En aquesta línia i compartint els fonaments teòrics que donen suport a la introducció dels educadors socials a l'educació formal, la Conselleria d'Educació de les Illes Balears recull la idea i segueix el model iniciat per algunes comunitats autònomes amb la incorporació d'educadors socials en l'àmbit educatiu reglat amb funcions específiques que s'orientin a una major connexió de l'escola amb la comunitat (Vilar, 2016). Les funcions i els àmbits

d'actuació són diferents, com també ho són els models a través dels quals els educadors socials intervenen en els centres educatius. Així, Extremadura, Castella-la Manxa i Castella i Lleó incorporen l'educador social en els equips docents dels centres de Secundària, generalment als EOEP o equips d'Orientació i dins les comissions (de convivència, d'atenció a la diversitat...). En el cas d'Extremadura, les funcions i els àmbits d'actuació als IES se centren bàsicament en el camp de la prevenció i intervenció de conductes problemàtiques. En el cas d'Andalusia, les funcions se centren en el reforç de la relació entre el centre i les famílies amb problemàtiques d'integració, intermediació educativa i millora de la convivència. En el cas de Castella-la Manxa, també és la millora de la convivència l'objectiu principal de la intervenció. Altres comunitats autònomes també tenen educadors socials però estan integrats en els serveis socials municipals o amb conveni amb altres entitats locals/autonòmiques (per exemple Catalunya, País Valencià) dins el marc de programes específics de promoció de la salut (Galícia), alumnat amb dificultats d'integració social (Aragó) o dins el marc de les Comunitats d'Aprenentatge (Euskadi) (Arrikaberri et al. 2013). En aquest model, les funcions dels educadors socials es realitzen en coordinació amb els equips educatius i també participen en les diverses comissions dels centres (López, 2013).

Tanmateix, la figura i les funcions de l'educador social en l'educació formal no és nova a les Illes Balears. El 2008 es va formalitzar un conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració i la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, amb l'objectiu de millorar la convivència escolar als centres de secundària. Dins el marc d'aquest conveni es va iniciar un programa experimental (Programa per a la millora de la convivència escolar) en vuit instituts de Secundària de les illes Balears, els quals varen ser dotats amb educadors socials (tres a Palma, tres a la Part Forana, un a Menorca i un a Eivissa) (Salas, Garau, Muñoz, 2009). El Programa experimental per a la millora de la convivència tenia com a finalitat introduir la figura de l'educador social per donar suport a la tasca socioeducativa, principalment amb els alumnes que presentaven dificultats en el seu procés d'aprenentatge i que tenien a veure amb el context sociofamiliar, relacionats amb l'absentisme, el fracàs escolar i els problemes de conducta. La intenció era aprofundir en la feina que es desenvolupava dels departaments d'orientació (DO) dels centres, que ja realitzaven una tasca important amb els alumnes i les seves famílies que presentaven necessitats educatives especials o específiques. Aquests professionals treballaven de forma més intensa amb aquests alumnes i les seves famílies i donaven suport als equips docents, a l'equip directiu i al departament d'orientació, mitjançant un treball conjunt i molt coordinat amb els diferents serveis, recursos i entitats de l'entorn del centre educatiu (Salas, Coll, Cortada, 2015).

Seguint el model d'aquest programa pilot que s'havia implementat el curs 2008-09 i que va ser interromput amb el canvi de legislatura, la figura del TISOC ve a incorporar part dels objectius i funcions dels TISE. Així, el curs 2017-18 es posa en marxa la inclusió d'una nova figura socioeducativa: els tècnics d'intervenció sociocomunitària (TISOC d'ara endavant). El projecte s'inicia arran d'un acord de col·laboració entre la Conselleria de Serveis Socials i Cooperació i la Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears, per a la realització d'un programa d'intervenció sociocomunitària als centres educatius de Secundària de les Illes Balears. Es considera que, per la seva formació, els educadors socials constitueixen una figura professional adequada per exercir una funció preventiva, de col·laboració i, sobretot, d'enllaç entre la comunitat educativa i l'entorn comunitari, per tal d'abordar els conflictes socioeducatius.

L'objecte del projecte d'inversió del TISOC és la creació d'un servei de prevenció adreçat a l'alumnat escolaritzat en Instituts d'Educació Secundària, tot fent especial incidència en aquell alumnat amb indicadors de risc social que es tradueixen en dificultats d'aprenentatge i problemes de convivència, absentisme escolar, fracàs escolar i abandonament prematur de l'escolarització. A més, el projecte va adreçat a aquest alumnat, tenint en compte l'educació integral de l'alumne i, per tant, amb una perspectiva sistèmica, de manera que la intervenció contempla tota la comunitat educativa com a participant potencial: famílies, professorat, professionals de recursos i serveis externs... En aquest sentit, les famílies d'aquest alumnat diana formen també un participant potencial de la intervenció. Així doncs, l'objectiu del projecte és intervenir interdisciplinàriament per reduir o eliminar les dificultats socials i educatives i els conflictes entre els alumnes, les famílies i el personal del centre, per tal de millorar la convivència i evitar l'absentisme escolar i el fracàs escolar.

De forma subsidiària, es pretén també desenvolupar una feina de sensibilització i d'informació per tal de implicar els equips directius, els personal docent i no docent, així com les associacions de pares i mares d'alumnes dels centres que hi participen.

El projecte compta amb uns antecedents normatius que justifiquen la seva posada en marxa: l'article 27.4 de la Constitució Espanyola de 1978. Capítol 2n. Drets i llibertats; els articles 71.2 i 73 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, modificada per la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa; el Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris i sostinguts amb fons públics, i els articles 3.3 i 57.2 de la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, que modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

La Llei 4/2009, d'11 de juny, de serveis socials de les Illes Balears, a l'article 36.e assenyalava que «és competència de la Conselleria competent en matèria de serveis socials crear, mantenir, avaluar, gestionar els centres, serveis, recursos, equipaments, projectes i programes relatius als serveis socials d'àmbit suprainsular». Així mateix, el mateix article, a l'apartat h assenyalava que la Conselleria competent en matèria de serveis socials «ha d'establir els criteris i les fórmules de coordinació general del sistema i de coordinació transversal entre els departaments del Govern de les Illes Balears quan sigui necessari per a la millor gestió i eficàcia de la política de serveis socials».

En el curs 2017-18 es contracten deu professionals diplomats o graduats en Educació Escolar perquè dissenyin un projecte d'intervenció que implementaran al centre d'Educació Secundària que se'ls ha assignat a cada un d'ells. Dins les funcions d'aquests tècnics hi ha les de:

- a) Participar en les accions formatives que ambdues conselleries disposin per a la posada en marxa del projecte d'intervenció a cadascun dels centres assignats als educadors socials.
- b) Dissenyar el projecte d'intervenció al centre tenint en compte els objectius, la metodologia, les activitats, les coordinacions, l'avaluació i els instruments de registre.

- c) Participar amb l'equip directiu del centre de Secundària assignat, així com amb l'equip del departament d'orientació, en l'elaboració i la implementació de les propostes que formulin.
- d) Col·laborar i impulsar la xarxa de coordinació socioeducativa entre el centre educatiu, els serveis socials comunitaris, la conselleria competent en matèria de menors i família, els serveis sanitaris i les famílies.
- e) Prevenir i detectar, juntament amb el centre educatiu, els conflictes existents i elaborar-ne el projecte d'intervenció per tal de restablir i potenciar la convivència escolar.
- f) Conèixer i establir vincles amb l'alumnat en situació de vulnerabilitat i acordar un pla de feina que cobreixi tant l'horari d'assistència lectiva al centre com l'horari no lectiu (extraescolar).
- g) Fer el seguiment de les situacions d'absentisme escolar en col·laboració amb els serveis socials municipals, els educadors de serveis socials, el policia tutor, el departament d'orientació, l'equip directiu i el tutor de cada aula.
- h) Fer el seguiment d'aquells casos que presenten problemes de convivència i integració social, en coordinació amb l'equip directiu del centre, l'equip educatiu i els serveis socials municipals.
- i) Dur a terme actuacions que reforcin la implicació educativa de les famílies dels alumnes que es considerin d'alta vulnerabilitat o en risc d'exclusió social.
- j) Implicar les famílies amb alumnes al centre educatiu en situació de vulnerabilitat o risc organitzant activitats informatives i formatives, especialment en competències parentals.
- k) Col·laborar en l'elaboració, organització i implementació d'activitats extraescolars al centre o al mateix entorn comunitari.
- l) Col·laborar en totes aquelles activitats que l'equip directiu del centre li pugui assignar, per tal d'afavorir i millorar la convivència al centre i la integració de tot l'alumnat.
- m) Acudir a les reunions de coordinació tècnica que estableixi la persona que coordini el programa.

Al llarg del curs escolar, en funció de les necessitats, els TISOC amb la coordinació de l'equip directiu i el departament d'orientació, i sota la supervisió del SAD han de desenvolupar un mínim de dos projectes anuals al centre assignat, dins els àmbits d'assetjament escolar, prevenció de l'absentisme escolar, atenció a alumnat amb indicadors de risc social, desenvolupament del pla d'acció tutorial i dinamització del treball comunitari i sociocultural en el marc escolar.

L'elecció dels centres educatius s'ha dut a terme per part de la Conselleria d'Educació i Universitat, amb el vistiplau de la Conselleria de Serveis socials i Cooperació, a partir dels criteris presentats pel SAD de la Direcció General d'Innovació i Comunitat Educativa:

- nombre alumnat NESE (CP/HE i IT);
- dades d'absentisme del curs 2015-16;
- informe de les reunions dels DIE amb l'equip directiu dels IES (novembre 2016);
- col·laboració amb els inspectors de les demarcacions de Menorca, Eivissa i Formentera;
- col·laboració amb l'Institut per a la Convivència i l'Èxit escolar; i
- altres: serveis socials, projectes de centre, etc.

Els centres s'han distribuït de la següent manera:

Mallorca: IES Aurora Picornell, IES Antoni Maura, IES Juníper Serra, IES Sureda i Blanes, IES Pau Casanoves i IES Manacor

Menorca: IES Josep Maria Quadrado i IES Pascual Calbó i Caldrés

Eivissa: IES Algarb

Formentera: IES Sa Serra

AVALUACIÓ PRELIMINAR DEL PROGRAMA (GENER-FEBRER 2018)

Durant els mesos de gener i febrer de 2018 s'han dut a terme entrevistes d'avaluació amb els IES per tal de conèixer l'evolució del programa.

L'àmbit seleccionat com a preferent, pel 90% dels IES ha estat el programa 2 «Prevenició de l'absentisme escolar», seguit del programa 3 «Atenció als alumnes amb indicadors de risc social», en un 50%. Finalment, l'àmbit que també ha tingut una incidència rellevant ha estat el programa 5 «Dinamització del treball comunitari sociocultural en el marc escolar», que han aplicat un 40% del personal TISOC dels IES Sureda i Blanes, Aurora Picornell, Juníper Serra i IES Manacor.

El personal TISOC ha desenvolupat un total de 24 programes als IES, cosa que ha beneficiat un total de 468 alumnes directes i 9.363 indirectes, tal i com s'indica a la taula següent:

QUADRE I. INCIDÈNCIA DE LA INTERVENCIÓ DEL PERSONAL TISOC ALS IES DE REFERÈNCIA

Institut	Alumnat matriculat	Alumnat Educació Secundària Obligatòria	Alumnat atès (ESO) pel personal TISOC	% alumnat atès (ESO) pel personal TISOC
IES Josep Sureda i Blanes	725	300	51	17%
IES Antoni Maura	2.278	368	78	21,19%
IES Aurora Picornell	238	144	51	35,41%
IES Juníper Serra	1.398	321	44	13,70%
IES Manacor	1.198	439	52	11,84%
IES Pau Casanoves	867	386	19	4,9%

continua

Institut	Alumnat matriculat	Alumnat Educació Secundària Obligatòria	Alumnat atès (ESO) pel personal TISOC	% alumnat atès (ESO) pel personal TISOC
IES Pasqual Calbó	756	349	25	7,16%
IES Josep M. Quadrado	679	437	53	12,12%
IES S'Algarb	800	360	63	17,5%
IES Sa Serra	424	282	32	11,34%
TOTAL	9.363	3.065	468	15,21%
Mitjana %				

Les dades del quadre anterior posen de manifest el nivell d'incidència del personal TISOC. Els percentatges de l'alumnat atès s'han calculat en base a la columna 4 (Alumnat atès (ESO) pel personal TISOC) i la columna 3 (Alumnat Educació Secundària Obligatòria), si bé el total de l'alumnat matriculat és susceptible d'atenció del personal TISOC, es va considerar adient donar un tractament especial i prioritzar l'alumnat dels cursos de 1er i 2n de l'ESO. La columna 3 de la taula (Alumnat Educació Secundària Obligatòria) engloba l'alumnat dels cursos de 1r fins a 4t de l'ESO.

Els resultats de les entrevistes conclouen que: en primer lloc, el 100% dels IES considera que la feina de programació en què s'especifiquen els objectius, la metodologia de la feina, les estratègies d'actuació, els destinataris de les intervencions, etc., que han de desenvolupar els TISOC donen resposta a les necessitats de l'IES. Les situacions d'absentisme són una preocupació compartida pels IES, a més de la necessitat de treballar per a la millora de la convivència. Sens dubte, amb la incorporació de la figura del TISOC poden dur a terme aquesta tasca i arribar a un major nombre d'alumnat.

En segon lloc, el 100% de les TISOC es troben ubicades als departaments d'orientació. Els IES valoren positivament la incorporació del TISOC als DO perquè és des d'aquests departaments des d'on es treballa de manera coordinada amb els serveis socials, per tal d'atendre l'alumnat en situació de risc. A partir del pla de convivència dels IES es duen a terme mecanismes per a la millora de la convivència i és aquí també que la figura de la TISOC té un paper rellevant amb el desenvolupament d'estratègies d'actuació i aplicació de tècniques com la mediació entre iguals, les pràctiques restauratives, etc.

En tercer lloc, tots els IES consideren que la TISOC ha estat una figura accessible per tota la comunitat educativa. La persona tècnica en intervenció sociocomunitària ha tingut una relació estreta de feina amb els orientadors/res dels IES. El treball de les TISOC amb les famílies ha estat també un punt important de la tasca d'aquests professionals. Els tutors han comptat amb la TISOC per derivar i/o comunicar les situacions de l'alumnat que els preocupen. Es tracta, doncs, en aquest aspecte, d'un recurs més a l'abast del professorat. Un altre aspecte que consideren important és la tasca de coordinació i connexió de les TISOC amb els recursos externs, el coneixement dels serveis comunitaris, etc., per poder donar resposta a les necessitats de l'alumnat.

Per una altra part, tot i que en les entrevistes no es verbalitzen les accions de millora, sí que s'ha manifestat que les TISOC han necessitat temps d'adaptació abans de poder funcionar de manera autònoma. Per aquest motiu s'ha suggerit que es tingui en consideració una formació prèvia a la incorporació al lloc de feina, en determinats temes com és el maneig del programa informàtic GESTIB, el protocol d'absentisme, etc.

En quart lloc, tots els IES consideren que l'organització de la TISOC ha estat adequada, ja que s'han estructurat reunions formals en les quals la TISOC participa de manera activa. Es mantenen reunions de coordinació periòdiques però no s'anomena el pla de feina de la TISOC i és que cada una ha de desenvolupar un pla de feina amb l'alumnat amb el qual intervé i cap dels IES fa referència a aquesta tasca.

En cinquè lloc, la reducció de l'absentisme és una de les prioritats comunes a tots els centres i, sens dubte, la figura de la TISOC ha ajudat en aquesta tasca. Un altre aspecte que surt a l'avaluació és que s'ha pogut abordar el treball amb les famílies i que s'ha pogut invertir més temps d'atenció. Valoren positivament la immediatesa en la intervenció de la TISOC i el fet que conegui i mobilitzi els recursos externs en benefici de les necessitats de l'alumnat.

Tot i que un dels objectius de la intervenció de les TISOC és la prevenció de situacions no desitjades que posin en risc el procés d'aprenentatge de l'alumnat i evitar l'abandonament escolar, les entrevistes d'avaluació posen de manifest que el vessant preventiu no és considerat com una acció prioritària i, en canvi, s'identifica la seva funció més amb la intervenció en els casos en què ja hi ha algun problema, sobretot a nivell de conductes disruptives dins l'aula, al pati, etc.

Els IES discrepen en la percepció de la necessitat d'instaurar la figura de la TISOC a tots els IES de les illes Balears de manera sistemàtica. De fet, consideren que no s'ha d'implantar de forma sistemàtica en tots els IES, sinó que hi haurà IES que, per les seves característiques, no la necessiten i d'altres que els serà suficient compartir-la. També consideren que la figura és necessària, però la relacionen amb la manca d'orientadors als centres, és a dir, consideren que els equips d'orientació ben dotats no haurien de necessitar la figura del TISOC, però el què sí consideren és que amb les TISOC es pot dur a terme una tasca de prevenció. Finalment, un petit percentatge sí considera que és essencial la incorporació de la TISOC a tots els centres educatius de Secundària i, en concret, que es mantingui la mateixa persona per tal de donar continuïtat a la seva tasca.

CONCLUSIONS (HAN ESTAT EXTRETES DE LA MEMÒRIA DEL TISOC 2017-18)

En general, la primera fase, en la qual hi va haver una adaptació al centre, ha estat correcta. Encara que l'acolliment per part de l'equip directiu ha estat molt bo, els mecanismes de coordinació i plantejament d'activitats que s'havien de realitzar, es podrien haver millorat. Aquest aspecte s'ha vist influït pel moment en el qual s'introdueix la figura (*una vegada iniciat el curs*), el que ha dificultat l'encaixament dins de les dinàmiques ja establertes.

La incorporació al centre educatiu una vegada començat el curs escolar va dificultar la presentació de la figura TISOC al personal docent i laboral del centre. És convenient ser-hi des de principi de curs, per tal de poder conèixer el professorat i que el professorat abans de començar amb el ritme de les classes, pugui saber quina és la funció i com és el procediment de la intervenció del personal TISOC.

La flexibilitat horària del personal TISOC és imprescindible per poder desenvolupar la feina, tenint en compte que el professorat té un horari tancat i poc flexible, és el personal TISOC que es pot adaptar als horaris. A més, el personal TISOC ha d'atendre l'alumnat en funció de les seves necessitats i interferint el mínim possible en el ritme de l'aula.

Aquest primer curs d'implantació del programa TISOC al centre educatiu ha servit perquè el professorat i personal no docent del centre educatiu conegui les possibilitats de treball que pot tenir la figura de l'educadora social dins l'àmbit formal, definir funcions i establir estratègies d'intervenció conjuntes de cara al curs 2018-19, tot i que el ritme que obliga a dur el sistema educatiu és accelerat i, en moltes ocasions, no encaixa bé amb el ritme que necessita la intervenció social i comunitària. Com que era el primer any de la incorporació d'un/una educador/a social a l'institut, tot i que vam tenir una primera experiència amb el programa TISE a l'any 2010, ha estat necessari definir les funcions de la direcció del centre i l'equip docent, i fins i tot del mateix personal TISOC (educador/a social).

En aquest context hi havia el perill de quedar al marge de la dinàmica de l'institut. No obstant això, a poc a poc, s'ha aconseguit anar situant la figura de l'educador/a social dins de l'equip de professionals del centre, sempre adaptant-se a les necessitats de l'institut, de l'alumnat i de l'entorn.

El personal TISOC atén les dificultats des d'una visió més sistèmica i té la capacitat de dissenyar actuacions i d'intervenir amb les famílies i els seus alumnes des d'una perspectiva no exclusivament escolar, sinó també social. Aquest aspecte és un gran avantatge per als instituts, que complementa la tasca socioeducativa de l'alumnat.

La metodologia de feina del personal TISOC es basa en un treball en xarxa i col·laboratiu, tot connectant l'alumnat i/o la família amb altres recursos i serveis que donin resposta a les seves necessitats mitjançant un pla d'actuació individual pactat amb la família-alumne/a. Per tant, el coneixement d'activitats, recursos i serveis externs, de la zona i/o el territori on es troba immers l'IES és bàsic i fonamental per al personal TISOC, forma part d'una eina més de feina que s'ha de treballar, potenciar i dinamitzar.

La permanència al mateix centre ha permès ampliar l'actuació de l'educador/a social, tot millorant i consolidant programes. A l'hora, aquesta continuïtat ha ajudat a que la majoria de l'alumnat conegui la figura, això ha suposat que les intervencions hagin estat més profitoses.

Per les característiques de l'alumnat, a la majoria de centres en els quals ha intervingut el personal TISOC hi ha un alt índex d'absentisme i famílies amb dificultats per fer front a les necessitats dels seus fills. En aquest sentit, la intervenció del personal TISOC és molt important perquè requereix dedicar un temps que els tutors i/o tutores no disposen («ni se'ls ho pot demanar, perquè no és la seva funció») a la intervenció amb alumnes i famílies.

La figura TISOC es valora molt positivament en el centre pel que fa a la comunicació amb les famílies i alumnes. El fet de ser una persona «externa» facilita l'apropament de les famílies i aporta un punt més d'humanització, davant alumnes i famílies complexos. La participació als patis, a les activitats de tutoria i a les activitats i festes del centre afavoreix la creació de vincles del personal TISOC amb l'alumnat i el fet que no sigui vist com una «professor/a» ajuda a establir un altre tipus de relació més adient per a les intervencions socioeducatives, de manera que es converteix, en ocasions, en una persona de referència per a alguns alumnes i famílies.

La intervenció de diferents «agents» (Conselleria Educació i Universitat i Conselleria de Serveis Socials i Cooperació) no ha suposat cap dificultat, més aviat el contrari, ja que els objectius de la figura TISOC abasten tant la vessant educativa com la social, per la qual cosa, la col·laboració d'ambdues conselleries resulta necessària.

La coordinació i comunicació per plantejar dubtes a les persones referents de cada conselleria s'ha donat de forma molt eficient i no s'ha trobat en aquest aspecte cap qüestió que s'hagi de millorar.

Pel que fa a la formació rebuda, s'ha trobat a faltar la posada en marxa d'alguns programes de caire preventiu (programa de mediació entre alumnes, tutorització entre iguals —TEI—, programa d'habilitats socials, programa per a la implicació de les famílies, etc.), molt necessaris a l'hora d'anar millorant els nivells de conflictivitat, disrupció a l'aula, falta de motivació i baix rendiment acadèmic.

En aquest sentit, seria interessant assegurar la disposició, per part del personal TISOC, del mínim de temps necessari per posar en marxa algun d'aquests programes, ja que, si no, es corre el perill de centrar-se únicament en la intervenció «remedial» i oblidar, així, un aspecte fonamental en l'educació social, la PREVENCIÓ.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Arrikaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrún, A., Etayo, Y. i Urdániz, S. (2013). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Hacia una integración orgánica y funcional en la comunidad foral de Navarra. *A RES Revista de Educación Social*, 16.

López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en los centros escolares, en el Estado español. *A RES Revista de Educación Social*, 16.

Ortega Estéban, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *A EDETANIA* 45, 11-31.

Salas Planas, S., Garau López, M. i Muñoz Hernández, M. (2009). Programa experimental per millorar la convivència en els centres educatius de secundària mitjançant la inclusió de la figura professional d'un tècnic d'intervenció socioeducativa. A March Cerdà, M. (dir.). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Universitat de les Illes Balears / Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Salas, S., Coll, L. i Cortada, I. (2015). Experiències d'intervenció socioeducativa en els centres educatius de les Illes Balears. A Orte Socias, C. i Ballester Brage, L. (dir.). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Universitat de les Illes Balears / Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Alter. Programa d'intervenció socioeducativa per a joves en risc d'exclusió social i escolar

Maria Cànaves

RESUM

Aquest treball pretén donar a conèixer la tasca que desenvolupa el programa ALTER per a joves en risc, a través de la Direcció General de Menors i Famílies, els professionals que hi intervenen i el perfil d'usuaris/es que hi participen, dintre del territori de les Illes Balears.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer la tarea que desarrolla el Programa ALTER para jóvenes en riesgo, a través de la Dirección General de Menores i Famílies. Los profesionales que en él intervienen y el perfil de usuarios/as que participan, dentro del territorio de las Islas Baleares.

El programa ALTER és una iniciativa del Govern de les Illes Balears, Conselleria de Serveis Socials i Cooperació, Direcció General de Menors i Famílies i en col·laboració amb diversos ajuntaments de les Illes Balears i mancomunitats locals.

ALTER va iniciar-se fa catorze anys, concretament a **8** municipis, i es va adreçar a **56** usuaris. En un principi va ser un tipus de programa pilot que, com una mena d'acrònim, pretenia ser una *alternativa* als i les joves que dintre del territori de les Illes Balears no s'adaptaven al sistema educatiu ordinari i requerien una intervenció més acurada i més ajustada a les seves expectatives i evidentment també a les seves possibilitats.

A dia d'avui i gràcies a l'elevat nivell d'èxit del programa, aquest està implantat a **30** municipis i s'adreça a un total de **285** usuaris.

Actualment els municipis que hi estan adscrits amb el nombre de places adjudicades són els següents:

MALLORCA	PLACES
Alcúdia	12
Artà	7
Binissalem	7
Capdepera	7
Felanitx	10
IMAS	10
Inca	14
Llucmajor/s'Arenal	10
Manacor	10
Mancomunitat des Raiguer	8
Mancomunitat Pla de Mallorca	10

continua

MALLORCA	PLACES
Marratxí	10
Muro	7
Palma	59
Pollença	10
Sa Pobla	7
Santanyí	7
Sóller	5
TOTAL	217

MENORCA	PLACES
Alaior	7
Ciutadella	7
Maó	7
Es Mercadal	3
Ferrieres	4
TOTAL	28

EIVISSA	PLACES
Eivissa	8
Sant Antoni de Portmany	8
Sant Joan de Labritja	5
Sant Josep de Sa Talaia	8
Santa Eulària des Riu	8
TOTAL	37

FORMENTERA	PLACES
Sant Francesc Xavier	3
TOTAL	3

El programa ALTER sorgeix, doncs, com una iniciativa de pràctiques formatives de caire preventiu, adreçat a joves amb un alt risc de fracàs escolar i, conseqüentment, amb una problemàtica envers l'àmbit social, ja que freqüentment el fracàs escolar provoca un efecte *quasi* immediat sobre el ja esmentat àmbit social, atès que la possibilitat d'un abandonament prematur dels estudis és un fenomen que afecta especialment grups socials exclosos o en situació de desigualtat.

Aquestes pràctiques formatives s'entenen com a programes d'intervenció socioeducativa per a aquell alumnat en risc d'exclusió escolar i/o social per als qual les mesures ordinàries i extraordinàries aplicades als centres d'ensenyança secundària no han aconseguit els resultats esperats.

Així doncs, el programa pretén abordar aquesta problemàtica social mitjançant iniciatives dirigides a joves que, per la seva situació escolar, social i/o familiar, estan considerats en risc d'exclusió acadèmica i social.

El programa d'intervenció socioeducativa ALTER s'aplica com una mesura **integradora**, d'acord amb les necessitats, interessos i expectatives de l'alumnat que atenen, en el sentit de facilitar el retorn a l'activitat acadèmica i/o formativa de manera global o bé cap a la inserció laboral.

Per aquest motiu, és justificat que des d'un programa d'intervenció socioeducativa es doni una resposta de caràcter preventiu a aquest col·lectiu, tant per aquells alumnes que estan en situació d'inadaptació o fracàs escolar i necessiten mesures educatives especials com per aquells que es trobin en situació de conflicte social, tinguin o no mesures judicials conforme a la Llei orgànica 5/2000.

El programa ALTER, en qualitat de programa d'escolaritat compartida, es regeix i s'adapta a la normativa i els criteris que la Conselleria d'Educació i Universitat estableix per a cada curs escolar, en especial per aquells alumnes que es troben en situació o en risc d'exclusió social i que, un cop aplicades les mesures tant ordinàries com extraordinàries de què disposa el sistema educatiu ordinari, no aconsegueixen els resultats esperats o desitjables, amb la finalitat que puguin iniciar una formació alternativa dins el marc del programa, el qual en la seva aplicació es regeix pel calendari escolar establert.

La Direcció General de Menors i Famílies ha participat en la redacció de les Instruccions de la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional que regulen els programes d'escolaritat compartida i que es troben en el marc de mesures d'atenció a la diversitat que assenyalen la LOE 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa i per a l'ordenació de les accions dirigides a compensar les desigualtats en educació.

Però des d'aquí es vol emfatitzar especialment la gran importància de l'existència de programes com ALTER, ja que no sempre els i les joves en plena etapa de l'adolescència s'adapten a un sistema educatiu tradicional, raó per la qual, i en molts de casos, el fracàs escolar i l'abandonament prematur dels estudis es converteixen ràpidament en una realitat molt preocupant.

Sigui quin sigui el motiu d'aquesta inadaptació, el programa ALTER ha intentat sempre oferir a tots aquests joves que per una raó o una altra queden al marge del sistema educatiu ordinari una alternativa real, adaptada i educativa que fins aleshores ha demostrat ésser molt vàlida.

Han sigut moltes les vegades que ja hem dit des del programa, que ALTER no ha volgut mai ésser un substitut dels centres educatius, sinó que la seva finalitat ha sigut la d'intentar construir un pont catalitzador que els porti cap a altres recursos normalitzadors i que segons les seves expectatives els faciliti recursos més adaptats a les seves necessitats.

D'aquesta manera, ALTER sempre ha presentat la mateixa línia d'actuació; és a dir, s'ha mostrat com un recurs alternatiu de pràctiques formatives fonamentalment preventives. Així, quan un o una jove és derivat al programa, ve justificat per la manca d'integració tant educativa com social i que es reflecteix en un perfil d'alumnat que denota especialment un rebuig total cap a l'escola i els seus continguts. Aquest rebuig ve acompanyat en la gran majoria dels casos de conductes desajustades, moltes vegades degudes a la frustració que senten per no poder trobar el camí que més s'adequa als seus menesters.

Aquest programa pretén partir de la diversitat de punts de partida i arribada de l'alumne; de la flexibilitat i la individualització en la intervenció socioeducativa, treballant amb nivells i graus, ritmes i models diversos d'incorporació. Actuacions que ofereixin el màxim de respostes als que tenen el mínim d'oportunitats. La incorporació en aquests processos socioeducatius i prelaborals suposa arribar a tenir la capacitat i disposició de participar en aquells que es donen en l'entorn social, amb la consegüent millora de la seva pròpia qualitat de vida i de la seva comunitat.

La nostra tasca anirà encaminada a un tipus d'intervenció que es dirigeix principalment en l'adquisició d'hàbits mínims, tant de feina com d'aprenentatge, així com en l'adquisició de l'hàbit de la responsabilitat laboral, ja que l'objectiu principal en la labor d'aquests usuaris/es, durant els dos cursos que dura el programa, haurà d'anar encaminada cap a la recerca de feina i/o en l'adquisició de coneixements elementals en l'ofici concret que puguin aprendre, perquè seran aspectes fonamentals que es treballaran a partir de la formació prelaboral de l'aula-taller.

Tot això ens portarà cap a un balanç d'experiències i pràctiques vitals diàries mínimament satisfactòries que condueixen al i la jove a un nivell raonable d'autoestima i confiança en si mateix; una certa quantitat de relacions socials que el facin arribar a sentir-se part de la comunitat; un coneixement i una acceptació de les normes i cultures bàsiques de la comunitat en la qual està incorporat, però que encara desconeix o que coneix però no ha sabut aplicar.

I. FUNCIONAMENT

- El programa funciona en règim d'escolaritat compartida i la temporització va paral·lela al calendari escolar.
- El programa funciona a través d'unes pràctiques a diferents unitats formatives on l'usuari durant un període de dos anys aprèn una formació relacionada amb l'especialitat laboral que hagi triat.
- Tots els alumnes tenen una assegurança de responsabilitat civil i una altra de sanitària a efectes pertinents.
- Així mateix tenen també autorització per part de la Conselleria d'Educació (Departament d'Inspecció Educativa) i de la Direcció General de Menors, per tal de poder realitzar la formació que hagin escollit.

2. L'ALUMNAT DEL PROGRAMA ALTER

- ALTER va adreçat a joves d'entre els 14 i els 16 anys que estan matriculats als diferents centres d'educació secundària en el territori de les Illes Balears.

Cal dir que l'assistència a aquests programes es considerarà transitòria i com a mesura extraordinària d'atenció a la diversitat; així doncs, es trobaran en el marc de mesures d'atenció a l'alumnat que assenyalen el RD 299/96, de 28 de febrer, d'ordenació de les accions dirigides a compensar desigualtats en educació.

- Podrà tenir expedient obert als serveis socials d'atenció primària corresponents o que intervinguin altres serveis d'atenció al menor en situació de risc escolar i/o social.
- Podrà tenir baix nivell d'autoestima i autoconcepte.
- Podrà presentar conductes desajustades greus que posin en perill la convivència del centre.
- Podrà presentar absentisme injustificat, rebuig a la institució escolar, conductes predelictives.
- Podrà presentar un retard escolar generalitzat.
- Tindrà algun interès per a una formació més pràctica i funcional vinculada al món professional i laboral.
- Podran ser joves que puguin tenir expedient obert en el Jutjat de Menors i Fiscalia de Menors.
- Altres criteris que puguin sorgir, sempre consensuats amb els serveis socials dels municipis adscrits.

Per altra banda, el programa ALTER, juntament amb el centre educatiu derivant on l'usuari estigui matriculat i consensuat amb els Serveis Socials de cada municipi, realitzarà la intervenció següent, una vegada es verifiqui que l'alumne compleix el perfil establert i després que el centre educatiu al qual pertany hagi adoptat totes les mesures al seu abast i que tot i així es comprovi que l'alumne no aconsegueix la integració al sistema educatiu ordinari amb totes les seves variants organitzatives, mitjançant les accions següents:

- Elaboració conjunta de l'esmentada adaptació curricular individualitzada, en què es concretaran els horaris i les activitats educatives.
- Designació d'un tutor per part del centre, d'acord amb els requisits següents:

A) Que sigui professor d'alguna de les àrees a les quals assisteix l'alumne.

B) Que sigui una persona que presenti un vincle afectiu amb l'alumne.

C) Si és possible, que tingui experiència prèvia en el treball.

- Dictamen del Departament d'Orientació del centre en el qual l'avaluació es farà d'acord amb l'ACI, implicant que l'alumne ha de ser de NEE.
- Sol·licitud per part de la Direcció del centre que serà elevada a la Direcció General de Menors i Famílies, per a la participació de l'alumne proposat i per a la incorporació al programa ALTER.
- Còmput i certificació d'hores lectives en què l'alumne realitzi les activitats, de manera que es pugui certificar l'acabament de la formació rebuda, perquè en el cas d'assolir els mínims establerts aquest pugui conservar els drets d'avaluació, de promoció i de titulació, per tal de facilitar el retorn a l'activitat acadèmica i/o formativa i possibilitar l'oportunitat de continuar i acabar l'educació secundària obligatòria.
- Acord de conformitat signat per part dels pares, mares o tutors legals prèviament a l'inici de l'alumne al programa.
- Manifestació escrita per part de l'alumne en què reflectirà el seu compromís de formar part del programa d'escolarització compartida.
- Informe favorable a la proposta d'escolarització compartida per part d'Inspecció Educativa.
- L'alumnat que participi ha de continuar a tots els efectes matriculat al seu centre d'origen i ha de gaudir de tots els drets i deures tant acadèmics com administratius inherents a aquesta situació.
- Sempre que sigui possible es procurarà que l'escolarització compartida comporti a càrrec de l'alumne la realització d'algunes activitats en el centre escolar al qual pertany. L'alumnat participarà així mateix en les activitats lectives, complementàries o extraescolars del seu grup classe, seguint sempre les instruccions establertes pels programes d'escolaritat compartida de la Conselleria d'Educació i Universitat, atès que les activitats que aquest realitzi seran temporals i de caràcter extraordinari.
- A la finalització del curs escolar, l'IES constituirà una junta d'avaluació formada pel director de l'institut, el professor o tutor i la coordinadora del programa ALTER i comptaran amb la col·laboració d'un membre del DO i l'educador/a de referència de cada municipi, per tal d'incloure les decisions de la junta a l'acta d'avaluació corresponent i a l'expedient acadèmic així com al llibre d'escolaritat de l'alumne. L'avaluació es farà d'acord amb l'adaptació curricular individualitzada i, d'altra banda, l'informe realitzat pel DO especificarà totes les intervencions realitzades així com el grau de satisfacció obtingut, a més del motiu que justifiquin la proposta i els serveis socioeducatius implicats.

També cal posar de manifest que, una vegada complits els 16 anys i essent l'usuari beneficiari del programa, aquest hi podrà continuar durant tot el període que sigui vigent el curs escolar sempre que es valori el fet que la seva projecció dins el programa és l'adient i es desenvolupa amb bones

perspectives preocupacionals. L'usuari és orientat cap a un tipus d'intervenció dirigit principalment a l'adquisició d'hàbits mínims, tant de feina com d'aprenentatge, així com a l'adquisició de l'hàbit de la responsabilitat laboral. L'objectiu principal de la intervenció amb aquest usuari va dirigida cap a la recerca de feina i a l'adquisició de coneixements elementals en un ofici concret. Això serà un aspecte fonamental que es treballarà a partir de la formació prelaboral de l'aula-taller, en el què s'oferirà una formació específica, concreta i en molts de casos, la possibilitat de treballar tant la normalització com la integració d'aquest alumnat.

3. LES UNITATS DIDÀCTIQUES

El disseny de les unitats didàctiques previstes en aquest programa parteixen d'una concepció **integral i diversificadora** de l'atenció a alumnes amb fracàs escolar però amb la inquietud d'aprendre, altres, amb més necessitats tal com situació de conflicte social.

- **Integral:** perquè el jove és un subjecte dins d'un sistema (família, escola, barri...).
- **Diversificadora** perquè tots els elements que componen aquest sistema han de tenir-se en compte per a dissenyar les distintes programacions formatives, a fi que aquestes puguin adaptar-se a les condicions personals (carències i/o interessos), intentant aconseguir un nivell d'autonomia personal i social que els permeti en un futur, a través d'aquesta acció formativa, accedir a un lloc de treball i mantenir-se.

4. LES FORMACIONS DEL PROGRAMA ALTER

Aprent/a de xapa i pintura
Aprent/a de mecànica de cotxes
Aprent/a de mecànica de motocicletes
Aprent/a de mecànica de bicicletes
Aprent/a de fusteria d'alumini
Aprent/a de manteniment d'instal·lacions
Aprent/a de cambrer/a
Aprent/a de cuiner/a
Aprent/a d'electricista
Aprent/a d'imatge i so
Aprent/a de reposador/a
Aprent/a de jardiner/a
Aprent/a de dependent/a
Aprent/a de perruqueria canina
Aprent/a de guarda i cura d'animals
Aprent/a de pintures i lacats

Aprenent/a de mosso de quadra
Aprenent/a de forner/a
Aprenent/a de reboster/a
Aprenent/a de mosso de magatzem
Aprenent/a de jardí d'infància
Aprenent/a de fotografia
Aprenent/a de disseny gràfic
Aprenent/a de mecànica nàutica
Aprenent/a de manteniment d'embarcacions
Aprenent/a d'informàtica
Aprenent/a de reparació d'ordinadors
Aprenent/a d'auxiliar administratiu
Aprenent/a de missatger
Aprenent/a d'electromecànica
Aprenent/a de perruqueria
Aprenent/a d'estètica
Aprenent/a de sabater/a
Aprenent/a d'assistent/a
Aprenent/a de llanterneria
Aprenent/a de monitor/a de natació
Aprenent/a d'animador/a sociocultural
Aprenent/a d'auxiliar de biblioteca
Aprenent/a d'agricultura ecològica
Aprenent/a de tapisser
TOTAL FORMACIONS: 40

5. OBJECTIUS DEL PROGRAMA

Amortir i combatre aquestes situacions d'exclusió o desigualtat en què es troben els i les joves usuaris dels programa, mitjançant processos d'aprenentatge formatiu, més atractius i propers als interessos d'aquests però sense desvincular-se completament del centre escolar, és el nostre objectiu principal. És a dir, el nostre programa pretén que els alumnes destinataris puguin adaptar-se al seu entorn social i educatiu mitjançant una metodologia i una organització de continguts adaptada a les seves característiques i necessitats.

6. OBJECTIUS GENERALS

- a) Rebre i propagar tota la documentació que emani de les distintes institucions competents o relacionades amb la matèria, així com la captació de recursos.

- b) Aturar processos d'aïllament i marginació mitjançant el suport tècnic socioeducatiu, formatiu i d'incorporació laboral.
- c) Desenvolupar en cada jove, en la mesura de les pròpies possibilitats i necessitats, programes d'habilitats i competències prosocials que potencien processos d'autonomia personal, autoestima, competència i iniciativa.
- d) Crear escenaris educatiu-formatius per a joves, on es realitzin aprenentatges bàsics, instrumentals, prelaborals i socials necessaris, a fi d'ajudar-los en la transició a la vida adulta.
- e) Creació d'unitats formatives alternatives, en règim d'escolaritat compartida com a formació complementària d'acord a l'establert i seguint els protocols d'admissió aprovats per la Conselleria d'Educació i Cultura.
- f) Elaborar i dur a terme els projectes formatius i curriculars, facilitant els processos d'aprenentatge de coneixements —bàsics i instrumentals— i d'habilitats en general.
- g) Promoure l'intercanvi d'experiències, informació i actuacions conjuntes amb altres institucions similars o que puguin complementar-se.

7. OBJECTIUS ESPECÍFICS

- Potenciar l'autoestima i el desenvolupament de la dimensió socioafectiva de la personalitat d'aquests alumnes.
- Augmentar el desenvolupament d'habilitats, tant intel·lectuals com instrumentals i socials, centrant el treball més que en l'adquisició de conceptes, en l'assimilació de continguts de tipus procedimental i actitudinal.
- Assegurar l'adquisició d'hàbits bàsics de treball i el desenvolupament d'una disposició activa i positiva.
- Estimular la relació de grup, les relacions amb els professors i amb la família.
- Fomentar les capacitats bàsiques que permeten el desenvolupament integral de l'alumne.

8. CONTINGUTS

Pel que fa als continguts, aquests seran, en la part pràctica, els específics de cada formació. Aquestes unitats didàctiques, de caràcter docent, seran dutes a terme per part del mestre de taller, que serà la persona encarregada de la formació didàctica de cada una de les professions escollides.

Pel que fa als continguts de les àrees transversals, aquestes seran dutes a terme per part de l'educador/a i inclouran temàtiques diverses com ara la resolució de conflictes, activitats d'autocontrol, autoconcepte, autoestima, habilitats socials, responsabilitats familiars, l'educació mediambiental, prevenció de la drogoaddicció, prevenció de les malalties de transmissió sexual i educació vial.

Educadors/es

El programa té assignats un total de **50** educadors contractats pels ajuntaments dels municipis adherits al programa amb la següent distribució territorial: Palma **6**, municipis de la Part Forana de Mallorca **30**, Menorca **7**, Eivissa **6**, Formentera **1**.

Aquests educadors/es seran la figura de referència de l'usuari/a i estarà present en la unitat de formació socioeducativa. Així mateix estarà informat dels antecedents (sociofamiliars, escolars i jurídics) de cada un dels usuaris per a un major coneixement del menor.

També explicarà als usuaris tot allò relatiu a l'organització del taller i el seu funcionament (programa, empresa, normes, obligacions, drets).

L'educador també impartirà setmanalment les unitats didàctiques de les àrees transversals que formen part de les unitats formatives als centres educatius on estan matriculats. S'ajustarà als continguts d'aquestes i vetllarà pel compliment del projecte formatiu.

També durà a terme amb els usuaris una hora setmanal de tutoria així com altres tutories individualitzades que es creuin oportunes.

Igualment dintre de les tasques dels educadors/es del programa hi ha les de coordinar-se amb el/la mestre/a de taller, reflectint la labor d'equip i la unitat de projecte. La responsabilitat del taller, en el seu conjunt, serà de l'educador i el mestre de taller, sempre sota la supervisió, gestió i seguiment de la Direcció de Menors i Famílies.

Finalment realitzarà, presencialment, el seguiment i l'avaluació contínua dels i les alumnes i, així mateix, farà constar en un diari de seguiment de l'alumne/a la seva evolució diària i informarà verbalment la direcció del programa Alter quan es produeixi alguna incidència.

A final de curs, es durà a terme una comissió d'avaluació amb els agents implicats. Tant l'educador com el mestre de taller i els seus centres de referència avaluaran els usuaris/es. La nota obtinguda quedarà reflectida al seu expedient acadèmic.

9. RESULTATS OBTINGUTS AL PROGRAMA ALTER DURANT ELS DARRERS 5 ANYS:

• Qualificacions

La nota mitjana obtinguda pels alumnes, en el conjunt de les comissions d'avaluació realitzades per

les unitats formatives externes, ha sigut entre el **7,7** i el **8,5**. Al voltant del **90 %** acaba amb èxit el programa.

USUARIS/ES PER EDATS:

- Edat: El 27,78 % han estat usuaris/es de 14 anys.
El 38,25 % han estat usuaris/es de 15 anys.
El 33,97 % han estat usuaris/es de 16 anys.

USUARIS/ES PER SEXES:

- El 71,48 % ha resultat ser del sexe masculí.
- El 28,52 % ha resultat ser del sexe femení.

CENTRES EDUCATIUS:

Un total de **98** centres educatius de la Conselleria d'Educació i Universitats han derivat alumnes al programa ALTER, per considerar que era la millor alternativa per a ells/es, amb la següent distribució territorial: Palma **33**, municipis de la part forana de Mallorca **45**, Menorca **8**, Eivissa **11** i Formentera **1**.

EMPRESSES COL·LABORADORES I MESTRES DE TALLER

El programa va començar amb **84** empreses col·laboradores i actualment en té a la seva disposició un total de **350**. Encara que no sempre són seleccionades en la seva totalitat, ja que pot variar a causa de les preferències dels i les joves que va canviant segons els usuaris que es tinguin en formació en aquell moment.

*** NOTA IMPORTANT:**

L'any 2014, el programa ALTER va ésser seleccionat per la Unió Europea (European Commission Youth), amb seu a Brussel·les, com a programa exitós de bones pràctiques i exemple a seguir. ALTER ha sigut un dels 28 projectes elegits a nivell de tots els països membres de la Comunitat Europea i l'únic catalogat així en tot el territori nacional.

Informació als pares i les mares separats o divorciats en relació amb el progrés d'aprenentatge i integració socioeducativa dels seus fills. Autoritzacions en els supòsits de separació o divorci

Mercedes Martínez

Catalina Lull

RESUM

El personal docent ha d'oferir als progenitors informació sobre el progrés de l'aprenentatge i integració socioeducativa dels fills i, a més, ha d'obtenir l'autorització dels progenitors en relació amb qüestions diverses relacionades amb el desenvolupament i activitats escolars del menor (imatge, sortides, activitats extraescolars...).

L'objecte d'aquest treball són les qüestions que afecten l'alumnat menor d'edat, els progenitors o tutors legals dels quals estan separats, divorciats o han cessat la convivència, en especial davant discrepàncies que incideixen en l'àmbit escolar.

Així, després d'una aproximació als conceptes de pàtria potestat i custòdia, tractarem sobre la informació que es pot facilitar als pares i mares separats o divorciats sobre el procés d'aprenentatge dels fills i exposarem distints supòsits en què cal obtenir l'autorització dels dos progenitors.

RESUMEN

El personal docente debe ofrecer a los progenitores información sobre el progreso del aprendizaje e integración socioeducativa de los hijos y, además, debe obtener la autorización de los progenitores en relación con cuestiones diversas relacionadas con el desarrollo y actividades escolares del menor (imagen, salidas, actividades extraescolares...).

El objeto de este trabajo son las cuestiones que afectan al alumnado menor de edad, los progenitores o tutores legales de los cuales están separados, divorciados o han cesado la convivencia, en especial ante discrepancias que inciden en el ámbito escolar.

Así, después de una aproximación a los conceptos de patria potestad y custodia, trataremos sobre la información que se puede facilitar a los padres y madres separados o divorciados sobre el proceso de aprendizaje de los hijos y expondremos distintos supuestos en los que es necesario obtener la autorización de los dos progenitores.

I. NORMATIVA: APROXIMACIÓ ALS CONCEPTES DE PÀTRIA POTESTAT I CUSTÒDIA

I.1 Introducció

El personal dels centres docents públics no universitaris de les Illes Balears, en l'exercici de la seva funció docent i orientadora, ha de donar informació als progenitors sobre el progrés d'aprenentatge i integració socioeducativa dels seus fills.

Però, cada vegada amb més freqüència, es donen situacions problemàtiques per al personal docent, derivades de la conflictivitat generada entre els progenitors en els processos de separació, divorci o cessament del fet de la convivència.

Quan es produeixi un desacord manifest entre els progenitors o tutors legals en la presa de decisions acadèmicoeducatives dels fills, serà l'òrgan judicial competent el que haurà de dictaminar el que procedeixi al respecte.

Abans de plantejar la problemàtica, explicarem com regula la normativa vigent l'exercici de la pàtria potestat i la custòdia per part dels progenitors.

La Constitució espanyola de 1978, en l'article 39.3, reconeix el deure dels pares de «prestar assistència completa als fills tinguts dins o fora del matrimoni, durant la minoria d'edat i en els altres casos en què la llei els hi obligui», i això independentment que es trobin en situació de separació, divorci o en qualsevol altra situació en la qual hagi cessat la convivència.

Per la seva banda, el Codi Civil espanyol estableix que, en els casos de separació, nul·litat o divorci, el règim de custòdia i pàtria potestat quedarà sotmès al conveni regulador o resolució judicial —sentència, interlocutòria o providència— que, en el seu cas, es dicti. Per tant, en primer lloc, es dona opció que es concreti per les parts implicades, d'acord comú, en el conveni regulador, que posteriorment és autoritzat mitjançant resolució judicial pel jutge de família; si no s'aconsegueix l'acord mutu, serà aquest jutge directament qui determinarà la custòdia i pàtria potestat.¹

1.2 La pàtria potestat i la guarda i custòdia

Les persones que ostenten la pàtria potestat han d'exercir dos tipus de deures o facultats, la cura personal i la cura juridicoeconòmica del menor. Així, per una banda, han de vetlar pels fills, tenir-los en companyia seva, alimentar-los, educar-los i procurar-los una formació integral; per l'altra, han de representar-los i administrar-ne els béns.

La pàtria potestat l'han d'exercir conjuntament ambdós progenitors o un de sol amb el consentiment exprés o tàcit de l'altre. Són vàlids els actes que dugui a terme un dels progenitors conforme a l'ús social i a les circumstàncies o en situacions de necessitat urgent.² En el supòsit que una resolució judicial (per separació, nul·litat o divorci) atribueixi a ambdós progenitors o tutors legals la **pàtria potestat compartida**, s'atorga tant al pare com a la mare la presa de decisions.³

En tot cas, la pàtria potestat, com a responsabilitat parental, s'ha d'exercir sempre en interès dels fills, d'acord amb la seva personalitat i respectant-ne els drets i la integritat física i mental; i si els fills tenen la maduresa suficient, se n'ha d'escoltar el parer abans d'adoptar decisions que els afectin. Els progenitors, en l'exercici de la seva funció, poden obtenir l'auxili de l'autoritat.

En cas de desacord, qualsevol dels dos pot acudir al jutge, el qual, després d'escoltar els dos progenitors i el fill, si té prou maduresa i, en tot cas, si té més de dotze anys, atribuirà la facultat

¹ Articles 90 i 91 del Codi Civil.

² Article 156 del Codi Civil.

³ Article 145 del Codi Civil

de decidir al pare o a la mare. Si els desacords són reiterats o si hi ha qualsevol altra causa que entorpeixi greument l'exercici de la pàtria potestat, el jutge podrà atribuir-la totalment o parcialment a un dels progenitors o distribuir entre els dos les funcions d'aquesta. Aquesta mesura serà vigent durant el termini que es fixi, que no pot excedir mai els dos anys.

Respecte de tercers de bona fe, com poden ser per exemple els professors del menor, es presumeix que cadascun dels progenitors actua en l'exercici ordinari de la pàtria potestat amb el consentiment de l'altre.

En defecte o per absència, incapacitat o impossibilitat d'exercir la pàtria potestat d'un dels progenitors, correspon a l'altre progenitor exercir-la exclusivament.

Si els pares viuen separats, ha d'exercir la pàtria potestat el progenitor amb qui convisqui el fill. No obstant això, el jutge, a sol·licitud fonamentada de l'altre progenitor, pot, en interès del fill, atribuir la pàtria potestat al sol·licitant perquè l'exerceixi conjuntament amb l'altre progenitor o distribuir entre el pare i la mare les funcions inherents a l'exercici d'aquesta.

Pel que fa a la **guarda i custòdia**, el Codi Civil també en regula la designació del progenitor encarregat, per part del jutge de família. Si els pares viuen separats i no decideixen de comú acord quin progenitor ha de tenir cura dels fills menors d'edat, el jutge decidirà, sempre en benefici dels fills, quin progenitor en tindrà cura. Abans de prendre aquesta mesura, el jutge ha d'escoltar el parer dels fills que tinguin prou judici i, en tot cas, dels que tinguin més de dotze anys.⁴

Els fills menors tenen dret a relacionar-se amb els seus progenitors encara que aquests no exerceixin la pàtria potestat, llevat que disposi una altra cosa una resolució judicial. En el cas que els progenitors estiguin privats de llibertat, i sempre que l'interès superior del menor recomani fer-los visites, l'administració ha de facilitar el trasllat del menor al centre penitenciari, acompanyat per un familiar designat per l'administració competent o per un professional, que han de vetlar per la preparació del menor per a aquesta visita. Així mateix, la visita al centre penitenciari s'ha de fer fora de l'horari escolar i en un entorn adequat per al menor.⁵

Respecte als menors adoptats per una altra persona, només es poden relacionar amb la seva família d'origen en els termes prevists en l'article 178.4 del Codi Civil.

No es poden impedir sense una causa justa les relacions personals del menor amb els seus germans, avis i altres parents i persones pròximes al menor.

En cas d'oposició, el jutge, a petició del menor, dels germans, dels avis, dels parents o persones pròximes al menor, ha de dictar una resolució ateses les circumstàncies.

⁴ Article 159 del Codi Civil.

⁵ Article 160 del Codi Civil

Especialment, s'ha d'assegurar que les mesures que es puguin fixar per afavorir les relacions entre germans i entre avis i nets no facultin la infracció de les resolucions judicials que restringeixin o suspenguin les relacions dels menors amb algun dels seus progenitors.

1.3 Àmbit educatiu

Si traslladam tota aquesta informació a l'àmbit educatiu, podem afirmar que **l'atribució de la guàrdia i custòdia a un dels progenitors no eximeix l'altre del seu dret i deure de vetllar pel seu fill menor tutelat, ni el priva de la seva participació en les decisions claus de la seva vida educativa, perquè ambdós pel fet de compartir la pàtria potestat ostenten els drets reconeguts en l'article 4 de la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (LODE).**

L'article 4 de la LODE estableix:

1. Els pares o tutors, en relació amb l'educació dels fills o pupils, tenen els drets següents:

- a) A rebre una educació, amb la màxima garantia de qualitat, d'acord amb els fins que estableixen la Constitució, l'estatut d'autonomia corresponent i les lleis educatives.*
 - b) A escollir centre docent tant públic com diferent dels creats pels poders públics.*
 - c) A rebre la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves pròpies conviccions.*
 - d) A estar informats sobre el progrés de l'aprenentatge i integració socioeducativa dels fills.*
 - e) A participar en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels fills.*
 - f) A participar en l'organització, el funcionament, el govern i l'avaluació del centre educatiu, en els termes establerts a les lleis.*
 - g) A ser escoltats en les decisions que afectin l'orientació acadèmica i professional dels fills.*
- 2. Així mateix, com a primers responsables de l'educació dels fills o pupils, els correspon:*
- a) Adoptar les mesures necessàries, o sol·licitar l'ajuda corresponent en cas de dificultat, perquè els fills o pupils cursin els ensenyaments obligatoris i assisteixin regularment a classe.*
 - b) Proporcionar, en la mesura de les seves disponibilitats, els recursos i les condicions necessaris per al progrés escolar.*
 - c) Estimular-los perquè portin a terme les activitats d'estudi que se'ls encomanin.*

- d) *Participar de manera activa en les activitats que s'estableixin en virtut dels compromisos educatius que els centres estableixin amb les famílies, per millorar el rendiment dels fills.*
- e) *Conèixer l'evolució del seu procés educatiu, participar-hi i donar-hi suport, en col·laboració amb els professors i els centres.*
- f) *Respectar i fer respectar les normes establertes pel centre, l'autoritat i les indicacions o orientacions educatives del professorat.*
- g) *Fomentar el respecte per tots els components de la comunitat educativa.*

2. INFORMACIÓ QUE ES POT FACILITAR ALS PARES I MARES SEPARATS O DIVORCIATS

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, estableix que el sistema educatiu espanyol, configurat d'acord amb els valors de la Constitució i assentat en el respecte als drets i llibertats que hi estan reconeguts, s'inspira en diversos principis, entre els quals es troba el reconeixement del paper que correspon als pares, les mares i els tutors legals com a primers responsables de l'educació dels fills.⁶

Per tant, en tant que responsables d'aquesta educació, els correspon obtenir informació de caràcter acadèmic respecte dels seus fills i tutelats, i sorgeix, per tant, l'obligació, per part dels centres docents d'informar-los regularment en totes les etapes i els nivells educatius.

És important recalcar que aquesta informació de caràcter acadèmic —i accés als documents acadèmics—, atès que incorporen dades referents a la intimitat dels menors a les quals només tenen accés els seus pares o tutors legals, es limita a ells, així com als jutges i fiscals, quan la sol·licitin. Per tant, si aquesta informació és sol·licitada per un altre familiar, per l'advocat d'un dels progenitors o, en general, per qualsevol altre persona, aquesta persona sol·licitant haurà d'acompanyar la seva petició escrita d'una còpia del poder de representació atorgat per progenitor representat (per tal d'acreditar que actua legítimament en nom seu). Si no és així, no s'ha de proporcionar cap mena d'informació.

En els casos que la custòdia sigui compartida, la comunicació a ambdós progenitors o tutors legals s'ha de dur a terme sense cap tràmit o requisit afegit, excepte per indicació expressa posterior que s'ha produït un canvi en la seva situació legal que afecti la custòdia compartida.

Tampoc s'ha de lliurar cap mena d'informació d'un alumne a un progenitor o tutor legal per part del centre quan existeixi constància fefaent que ha estat privat o exclòs de la pàtria potestat, excepte que una ordre judicial ho estableixi. Al nostre parer i, per tal de no contradir el contingut de resolució judicial, encara que la resolució de privació de la pàtria potestat no sigui ferma, s'ha d'anotar al GESTIB que ha estat privat de la pàtria potestat (anotant-hi si la resolució és ferma o no) i el centre no li ha de lliurar informació fins que un jutge ho indiqui expressament.

6. Article 1.h.bis.

El dret d'ambdós progenitors o tutors legals a **rebre informació** afecta:

- Les qualificacions escolars i el resultat de les avaluacions.
- Els resultats de l'avaluació psicopedagògica.
- L'adopció i desenvolupament de mesures educatives i curriculars.
- L'adopció de mesures correctores i inici d'expedients disciplinaris.
- Les notes informatives de tot tipus.
- Les reunions de curs o sessions informatives, així com les entrevistes familiars o reunions individuals de tutoria.
- El calendari escolar, l'horari i la previsió d'activitats extraescolars.
- La sol·licitud de beques.
- L'assistència al menjador escolar i el menú.
- Les autoritzacions per participar en activitats extraescolars i complementàries.
- El llistat d'absències, motius d'aquestes i justificació, si ho sol·licitassin.
- El tractament mèdic que pogués estar rebent al centre educatiu.
- El calendari d'eleccions al Consell Escolar.

En aquesta qüestió resulta d'aplicació la Resolució del conseller d'Educació i Cultura de dia 18 de maig sobre la informació als pares i les mares separats o divorciats en relació amb el progrés d'aprenentatge i integració socioeducativa dels seus fills.⁷

En aquesta línia, a la normativa sobre avaluació de les diferents etapes i nivells educatius s'estableix, entre d'altres normes de distint rang, l'obligació de donar informació a les famílies de manera regular o periòdica:

a) Educació infantil:

- Decret 71/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears (article 15.2);
- Decret 67/2008, de 6 de juny de 2008, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears (article 16.5);

⁷ Publicada al BOIB núm. 80, de 26 de maig de 2005.

Així mateix, altres comunitats autònomes també han tractat aquesta qüestió:

1) Resolució de 20 de octubre de 2017, de la Secretaria General de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, por la que se dictan instrucciones para su aplicación en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para con padres, madres o tutores legales separados, divorciados o cuya convivencia haya cesado, respecto a la educación de sus hijos e hijas o tutelados, menores de edad (BORM núm. 247, de 25 d'octubre de 2017).

2) Protocolo de actuación de los centros docentes en caso de progenitores divorciados o separados, de la Dirección General de Planificación i Centres de la Conselleria d'Educació de la Junta d'Andalusia (any 2012).

3) Guia informativa: actuación de los centros educativos ante los progenitores separados/divorciados que comparten la patria potestad, de la Conselleria d'Educació de la Comunitat de Madrid.

- Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de 2 de febrer de 2009, sobre l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat d'educació infantil a les Illes Balears (articles 2.2 i 7);
- b) Educació primària:
- Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears; modificat pel Decret 28/2016, de 20 de maig (articles 15.7, 20.4 i 25);
 - Ordre de la consellera d'Educació, Cultura i Universitats de 6 de març de 2015 sobre l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes de l'educació primària a les Illes Balears (articles 4.3, 6.6 i 13);
- c) Educació secundària obligatòria:
- Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears; modificat pel Decret 29/2016, de 20 de maig (articles 27.2 i 4, i 32);
 - Ordre de la consellera d'Educació, Cultura i Universitats de 20 de maig de 2015, per la qual es desplega el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears (article 11);
- d) Batxillerat: Ordre de 2 de febrer de 2009, sobre l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat de batxillerat a les Illes Balears (article 18);
- e) Formació professional: Ordre de 14 de novembre de 1994, per la qual es regula el procés d'avaluació i acreditació dels alumnes que cursen la formació professional específica establerta en la Llei 1/1990, (BOE núm. 281, de 24 de novembre), a l'article 7.

En totes aquestes disposicions es parteix del supòsit que la informació sobre els aspectes de l'avaluació es dirigeixen al pare i a la mare (o, si és el cas, als tutors legals) entès com a unitat familiar sense fer cap referència a situacions familiars monoparentals.

En aquests darrers casos, quan la situació és el resultat d'una separació judicial o d'un divorci, el cònjuge que no ostenta la custòdia legal dels fills vol, en molts casos, tenir informació directa dels resultats escolars d'aquests, com a concreció del dret reconegut a ser informats sobre el progrés d'aprenentatge i la integració socioeducativa i, en ocasions, al·lega manca de fluïdesa en l'intercanvi d'aquest tipus d'informació.

Quan la pàtria potestat és compartida, la responsabilitat de transmetre la informació escolar referida als fills correspon al pare o a la persona que en té la custòdia. Tot i això, i amb la finalitat de col·laborar a donar resposta a aquesta demanda social, i encara que la Conselleria d'Educació no és competent en la regulació dels drets que es deriven de situacions familiars, sí que pot aquesta administració educativa, oïts els representants de la titularitat dels centres concertats presents a la mesa de l'ensenyament privat concertat, dictar normes als centres docents en ús de la seva capacitat organitzativa d'acord amb el Reial decret 1876/1997, de 12 de desembre, pel qual es traspassen les funcions i els serveis

de l'administració de l'estat a la comunitat autònoma de les Illes Balears en matèria d'ensenyament no universitari, com també de les facultats que li atorga l'article 21 de la Llei 3/2003, de 26 de març, de règim jurídic de l'administració de la comunitat autònoma de les Illes Balears (BOIB del 3 d'abril).

Pel que fa al contingut de la Resolució, és de destacar el següent:

- 1) Aquesta Resolució és d'aplicació a tots els centres públics de l'àmbit de gestió de la comunitat autònoma de les Illes Balears. Així mateix, és d'aplicació en els centres privats concertats, per bé que en respecta l'autonomia organitzativa i de gestió.
- 2) El pare o la mare que no tinguin la guarda i custòdia legal dels seus fills i que vulguin informació sobre el progrés d'aprenentatge, com també del procés concret d'avaluació, l'han de sol·licitar a la direcció del centre educatiu mitjançant escrit al qual han d'acompanyar còpia fefaent de la resolució judicial, ferma o executiva, que reguli la relació amb els seus fills.
- 3) Si la resolució judicial, ferma o executiva, de separació, divorci o nul·litat conté una declaració expressa sobre aquest assumpte, els centres s'hauran d'ajustar estrictament al que s'hi disposa.
- 4) Si la resolució judicial no conté cap declaració expressa sobre l'assumpte, el centre ha de remetre informació sobre el rendiment escolar o el progrés d'aprenentatge del seu fill al progenitor que no en té encomanada la custòdia, sempre que no hagi estat privat de la pàtria potestat. Els centres no han de lliurar aquesta informació al progenitor que és privat o exclòs de la pàtria potestat, excepte per ordre judicial.
- 5) En el supòsit que un centre rebí una sol·licitud per facilitar informació directa al progenitor que no disposa de la custòdia o guarda legal, en els termes i les circumstàncies que s'especifiquen en els punts anteriors, ha de comunicar al progenitor que la tenguí la pretensió del sol·licitant i li ha de concedir un termini de deu dies perquè pugui formular-hi les al·legacions que consideri pertinents. Se li ha d'indicar que pot tenir coneixement de la còpia de la sentència aportada per l'altre progenitor per contrastar si n'és la darrera que s'ha dictat i, en conseqüència, la vàlida.
- 6) Si el progenitor que ostenta la guarda i custòdia legal s'oposa a la petició d'informació sol·licitada per l'altre progenitor i no fonamenta la seva oposició mitjançant resolució judicial, el centre hi resoldrà amb la desestimació de les al·legacions presentades i trametrà la informació al progenitor que no ostenta la guarda i custòdia. En aquest supòsit, el progenitor que ostenta la guarda i custòdia legal i que es va oposar a la petició d'informació sol·licitada podrà demanar els aclariments que consideri necessaris al jutjat competent.
- 7) Si ha transcorregut l'esmentat termini sense que s'hagin produït al·legacions o quan aquestes no aportin cap element que aconselli variar el procediment que s'estableix per a aquests casos en aquestes instruccions, el centre ha de fer arribar simultàniament al progenitor sol·licitant còpia de totes les informacions documentals que lliuri a la persona que té la custòdia de l'alumne. Així mateix, el professor tutor ha de facilitar la informació verbal relativa a la integració socioeducativa dels alumnes en els centres respectius.

8) La situació així definida s'ha de prorrogar automàticament llevat que algun dels progenitors aporti nous elements en relació amb modificacions quant a la potestat, la guarda o la custòdia. Si el document informatiu preveu la devolució d'un rebut del progenitor a qui va destinat, aquest té l'obligació d'emplenar-lo i garantir-ne la devolució al centre. En cas d'incompliment reiterat d'aquesta formalitat, el centre no està obligat a continuar la tramesa dels esmentats documents informatius.

D'acord amb l'anterior, amb caràcter general, excepte que existeixi una resolució judicial que disposi el contrari, els progenitors o tutors legals separats, divorciats o la convivència dels quals hagi cessat tenen dret, en igualtat de condicions, a estar informats de tot allò relacionat amb el desenvolupament integral dels fills en l'àmbit escolar i de tots els aspectes que guardin relació amb el procés educatiu d'aquests, així com a rebre completament i periòdicament informació acadèmica d'aquests i a demanar dita informació, en virtut de la pàtria potestat, i amb independència que tenguin o no assignada la guarda i custòdia del menor.

3. SUPÒSITS EN QUÈ ÉS NECESSARI OBTENIR L'AUTORITZACIÓ DELS DOS PROGENITORS

Serà necessari obtenir l'**autorització** dels dos progenitors que ostenten la pàtria potestat (encara que només un d'ells tenguin la guarda i custòdia) en els casos següents:

- Escolarització.⁸
- L'opció per assignatures que afectin la formació religiosa o valors ètics.
- La baixa de l'alumne del centre i la tramitació o trasllat de l'expedient.
- L'elecció de la modalitat, itinerari o canvi d'assignatures.
- L'adopció de mesures educatives, curriculars o acadèmiques per les quals s'estableixi com a requisit comptar amb la seva autorització.
- El canvi de modalitat educativa ordinària a qualsevol de les previstes per donar una resposta adequada a les necessitats educatives especials del menor, o entre aquestes darreres.
- Les activitats extraescolars o sortides o viatges més enllà de la jornada lectiva i de més d'un dia de durada, especialment si inclouen desplaçaments a l'estranger.
- La inscripció o la baixa en els serveis de menjador i/o transport escolar.
- La difusió d'imatges del menor.
- En general, qualsevol decisió que excedeixi les decisions ordinàries.

⁸ En els supòsits en què només signa un progenitor, s'han de tenir en compte les resolucions anuals que regulen els procediments d'admissió i matriculació d'alumnes (per exemple, Resolució del director general de Planificació, Ordenació i Centres de 14 de març de 2018 per la qual es despleguen determinats aspectes per al curs escolar 2018-2019 respecte als processos d'adscripció, admissió i matriculació d'alumnes als centres sostinguts totalment o parcialment amb fons públics als nivells de segon cicle d'educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria, batxillerat i educació especial a les Illes Balears (ANNEX 7).

4. ALTRES SUPÒSITS EN QUÈ ES POT PRODUIR CONFLICTE:

1. Recollida dels menors

Amb caràcter general, el menor ha de ser recollit pel seu pare, mare o tutor legal, excepte limitació de la pàtria potestat o causa justificativa similar degudament acreditada per qui l'al·legui, situació en la qual s'atendrà als termes establerts o aprovats judicialment. Qualsevol dels progenitors o tutors legals podrà autoritzar en els mateixos termes una tercera persona, de la qual cosa informará l'altra part.

El centre docent ha de disposar, en les seves normes d'organització i funcionament, del mecanisme o procediment intern que estimi convenient que li permeti verificar, en cas necessari, la identitat i l'adequada autorització dels qui acudeixin a recollir l'alumnat en nom dels seus pares o tutors legals.

Si hi ha discrepància sobre la recollida de l'alumnat a la sortida, sobretot quan un dels progenitors o tutors legals pretengui endur-se'n el menor en un dia diferent a l'assignat judicialment segons allò establert en la resolució judicial que afecta les parts, el centre contactarà d'immediat amb l'altre progenitor o tutor legal i l'informarà de dita situació.

Si la discrepància genera un conflicte que afecta la convivència i el clima escolar del centre, o la seguretat de l'alumnat menor d'edat o de les parts, el centre ha d'obtenir la intervenció de les forces de l'ordre públic.

El centre escolar no ha d'accedir a les peticions del pare, mare o qualsevol dels tutors legals no custodis, quan pretenguin endur-se el menor sota el pretext o amb motiu de consulta mèdica, tràmits davant organismes oficials o qualsevol altra raó. En aquests supòsits, el centre ha d'atendre a allò establert pel jutjat, excepte que existeixi una autorització expressa per escrit del progenitor o tutor custodi que avaluï dita petició. Fora d'això, el centre educatiu no ha de lliurar el menor en aquests supòsits, sol·licitant la intervenció de les forces de l'ordre públic si fos necessari.

Excepte que hi hagi una resolució judicial expressa en contra, el progenitor que ha de recollir els menors pot delegar en una altra persona la recollida i l'altre progenitor (que n'ha d'estar informat) no pot negar-s'hi. Tan sols per un motiu real de perill per al menor es podria justificar la negativa a l'entrega a una persona distinta del progenitor. La negativa a lliurar els menors podria ser objecte de denúncia, ja que s'estaria entorpidint la relació dels menors amb aquell progenitor.

2. Participació en el centre dels progenitors o tutors legals

Si ambdós progenitors o tutors legals mantenen la pàtria potestat, ambdós poden participar en el Consell Escolar del centre com a electors i elegibles.

A més, poden participar en el funcionament del centre a través de les seves associacions.

3. Assistència a reunions de pares i mares d'alumnes

En el cas de reunions sobre qüestions ordinàries, entenem que és suficient l'assistència del progenitor custodi, que és qui conviu amb el menor i en podrà fer el seguiment corresponent.

Si s'han de tractar qüestions extraordinàries (necessitats educatives, assetjament, etc.), entenem que és necessària l'assistència dels dos progenitors.

4. En situacions molt extremes de **falta de col·laboració dels pares, mares o tutors legals**, que no assoleixin acords ni sotmetin les seves discrepàncies a decisió judicial, a criteri de l'equip directiu i docent, prèvia consulta amb l'inspector del centre, si aquestes discrepàncies constants poden perjudicar la integració social i educativa del menor, el director del centre escolar pot posar aquests fets en coneixement del Ministeri Fiscal, qui està legitimat per plantejar aquesta incidència davant el jutge, únic competent per resoldre aquest tipus de conflictes (art. 156 i 158 del Codi Civil, i 749.2 de la Llei d'enjudiciament criminal; també l'art. 13.2 de la Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor).

5. CONCLUSIONS

1. En el supòsit que es produeixi un **desacord manifest** entre els progenitors o tutors legals en la presa de decisions acadèmicoeducatives dels fills, s'hauran de dirigir a l'òrgan judicial competent, que dictaminarà el que procedeixi.
2. La **informació i la documentació de caràcter acadèmic de l'alumnat es facilitarà exclusivament als progenitors o tutors legals, jutges i fiscals**, ja que inclouen dades referents a la intimitat dels menors a les quals només tenen accés els seus pares o tutors legals. Per tant, si aquesta informació és sol·licitada per un altre familiar, l'advocat d'un dels progenitors o per qualsevol altra persona aliena, haurà d'acompanyar la seva petició escrita d'una còpia del poder de representació atorgat per progenitor representat. Si no és així, no es proporcionarà cap mena d'informació.
3. Quan la **custòdia sigui compartida**, la comunicació a ambdós progenitors o tutors legals es durà a terme sense cap tràmit, excepte per indicació expressa posterior que s'ha produït un canvi en la seva situació legal.
4. Els centres sostinguts amb fons públics no lliuraran cap mena d'informació d'un alumne a un progenitor o tutor legal quan existeixi constància fefaent que ha estat **privat o exclòs de la pàtria potestat, excepte per ordre judicial**.
5. Els centres docents han de tenir en compte la Resolució del conseller d'Educació i Cultura de dia 18 de maig sobre **la informació als pares i les mares separats o divorciats en relació amb el progrés d'aprenentatge i integració socioeducativa dels seus fills**.

6. Amb caràcter general, el menor ha de ser **recollit** pel seu pare, mare o tutor legal, excepte limitació de la pàtria potestat o causa justificativa similar degudament acreditada per qui l'al·legui, situació en la qual s'atendrà als termes establerts o aprovats judicialment. Qualsevol dels progenitors o tutors legals podrà autoritzar en els mateixos termes una tercera persona, de la qual cosa informará l'altra part.
7. Si ambdós progenitors o tutors legals mantenen la pàtria potestat, ambdós poden **participar** en el Consell Escolar del centre com a electors i elegibles. A més, poden participar en el funcionament del centre a través de les seves associacions.
8. En situacions molt extremes de **falta de col·laboració dels pares, mares o tutors legals**, que no assoleixin acords ni sotmetin les seves discrepàncies a decisió judicial, a criteri de l'equip directiu i docent, prèvia consulta amb l'inspector del centre, si aquestes discrepàncies constants poden perjudicar la integració social i educativa del menor, el director del centre escolar pot posar aquests fets en coneixement del Ministeri Fiscal, qui està legitimat per plantejar aquesta incidència davant el jutge, únic competent per resoldre aquest tipus de conflictes (art. 156 i 158 del Codi Civil, i 749.2 de la Llei d'enjudiciament criminal; també l'art. 13.2 de la Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor).

L'experiència socioeducativa del Molí de Baix (Sant Lluís)

Ita Riera

RESUM

Aquest treball té l'interès de posar en valor (o reivindicar) la tasca educativa no formal que realitzam dia a dia, des del nostre servei del Molí de Baix, adreçat a joves i infants. Presentam la nostra organització que es desenvolupa a través d'una acció pedagògica, amb la missió d'acompanyar-los durant la seva etapa vital de creixement, fomentant experiències des d'un pla vivencial, pretenent afavorir des d'una perspectiva inclusiva la seva autonomia i millorar les seves estratègies socials dins una societat plural.

RESUMEN

Este artículo tiene el interés de poner en valor el trabajo educativo no formal que realizamos día a día, desde nuestro servicio del Molí de Baix, dirigido a jóvenes y niños/as. Presentamos nuestra organización que se desarrolla a través de una acción pedagógica, con la misión de acompañarlos durante su etapa vital de crecimiento, fomentando experiencias desde un plan vivencial, pretendiendo a favorecer desde una perspectiva inclusiva su autonomía y mejorar sus estrategias sociales dentro una sociedad plural.

INTRODUCCIÓ

El Molí de Baix, **com a espai físic**, és un antic molí de vent (construït l'any 1780) que hi ha al cap de cantó entre els carrers Lannion i Pere Tudurí del nucli urbà del poble de Sant Lluís i que l'Ajuntament va adquirir l'any 1990. Havent-lo reformat, el va obrir com a Casal de Joves l'any 1997.

Avui, com a entitat, representa un **Servei d'Educació no Formal** de l'Ajuntament de Sant Lluís, que pretén promoure polítiques de joventut encaminades a **acompanyar els infants i joves durant la seva etapa vital de creixement**, amb la voluntat de ser capaços, nosaltres com a educadors, d'adaptar-nos a les transformacions socials i de donar resposta a les necessitats i demandes de la nostra comunitat.

Amb la voluntat, doncs, de treballar amb una metodologia multidisciplinària i democràtica, amb una línia participativa i cooperativa per afavorir la **intervenció socioeducativa**, l'equip disposa d'una part important de la seva jornada fent treball intern: tasques de planificació, seguiment i avaluació, com també realitzant una tasca transversal amb altres departaments, entre altres aspectes.

Des d'una **acció pedagògica**, promovem serveis, programes i activitats amb la perspectiva d'assolir uns objectius generals i altres d'específics. Per exemple, pretenem contribuir al desenvolupament **d'hàbits socials** com a éssers lliures, autònoms i crítics. Al mateix temps, afavorint una participació activa i dinàmica des d'una **perspectiva inclusiva d'igualtat quant a la diversitat**, facilitant espais de trobada i de relació, **potenciant els valors positius de la tolerància, la coeducació i la cooperació**. I tot, amb el gran **repte d'anar aportant aspectes positius**, de menor a major transcendència, a través d'un **pla vivencial**.

EDUCACIÓ NO FORMAL

Si fem una recerca de la definició de l'educació no formal, es poden trobar reflexions, opinions diverses i que al mateix temps s'uneixen amb criteris.

Ara bé, la majoria el que reconeixen és que **la seva acció encara no està del tot institucionalitzada**, però sí organitzada d'alguna forma, de manera que representen l'oferta d'activitats educatives de caràcter opcional, complementari, flexible i variat. Representen unes organitzacions que tenen en compte un procés de vida.

Es tracta d'una educació que es defineix com un aprenentatge que no s'ofereix des d'un centre reglat o de formació que al final d'un cicle expedeix una certificació, sinó que presenta un caràcter estructurat en objectius didàctics, de duració determinada i suport concret. Aquest aprenentatge no formal és intencional des de la perspectiva de l'infant i del jove.

La UNESCO promoció la integració de l'educació no formal amb la formal. Pensant que l'educació no formal té un potencial enorme en els sistemes d'aprenentatge o sistemes educatius del futur per desenvolupar un aprenentatge centrat en el «discent» i fet a la mida d'aquest. (D. Shigeru Aoyagi, cap de la secció d'Alfabetització i Educació no formal de la UNESCO.)

EQUIP

L'equip del Molí de Baix el formen sis persones, dues de les quals s'ocupen del servei d'Infància i Família (director/a i dinamitzador/a) i tres s'ocupen del servei de Joventut (director/a, dinamitzador/a social i informador/a juvenil i tènic/a de programes europeus). I una persona que s'ocupa de les funcions de coordinació.

És de summa importància que els membres creguin en el **projecte socioeducatiu** del servei del Molí de Baix, explotin les pròpies capacitats, habilitats i competències, com també que s'impliquin a treballar els objectius específics de cada activitat, programa o servei; que **apliquin la metodologia socioassistencial**, amb la conscienciació del que realment representen a l'hora de treballar amb infants i joves. Conscients que, d'aquesta situació, se'n pot derivar un acompanyament enriquidor per al creixement dels usuaris i usuàries o, en canvi, pot malmetre's tota aquesta oportunitat.

Hem de reconèixer que, per a la majoria del personal que hi treballa, la seva tasca al Molí representa **un pas transitori** i, a més, **projectat a uns objectius professionals cap a l'educació formal, a serveis socials o a altres reptes personals**. Situació que, d'una banda, provoca una evident dificultat per a la continuïtat de projectes, però que, d'altra banda, també és cert que aporta a través de la diversitat de personalitats i de formació una projecció més oberta i professional com a servei.

PLANIFICACIÓ

Com a **dinàmica essencial**, es realitza tota una **planificació anual amb els i les membres de l'equip**, avaluant les memòries internes i els tests de valoració dels usuaris/es i famílies del curs anterior, les bones i males pràctiques, les demandes de la nostra comunitat, entre altres aspectes. En aquestes primeres reunions es posa de manifest la **missió del projecte socioeducatiu del Molí de Baix, la finalitat educativa no formal, la línia metodològica i els principis pedagògics que les accions seguiran**. També es posa de manifest el model d'actitud del monitor/a-educador/a, el protocol d'actuació, el reglament intern... **intentant adequar la planificació a la realitat actual en tota la seva dimensió**: demandes i necessitats, destinataris, recursos econòmics, recursos humans, entitats col·laboradores, entitats cooperatives, entre altres.

I a l'hora de planificar (marcant prioritats i continguts) les noves edicions de programes concrets es plantegen diverses qüestions, però **el que predomina són els objectius** que es volen treballar, tant a curt com a llarg termini. Sigui per fomentar actituds respecte de diferents temes o situacions: la sensibilització, la conscienciació, la prevenció, la solidaritat, la cooperació. I tot per mirar de **contribuir una mica en la seva actitud i capacitat de conviure** (amb la família, amb els amics, amb els companys, amb els veïns...) **de manera positiva**.

Una línia de filosofia que sempre aplicam —i que moltes de vegades no s'acaba d'entendre— és que s'atorguen **funcions concretes d'acord amb els potencials dels i les membres de l'equip** i no tant en relació amb el càrrec per al qual han estat contractats a través de l'Ajuntament (a fi de complir amb la normativa vigent d'activitats educatives infantils i juvenils). De totes maneres, consideram que la nostra opció representa una bona pràctica.

Així doncs, es dissenya **un pla de gestió** amb els calendaris de: reunions d'equip per serveis, reunions de coordinació, reunions amb altres departaments; espais de feina, horaris... Presentant fulls interns de detecció, de seguiment, de derivació, com també, fulls de memòries diàries i documentació diversa interna.

Per tal de facilitar-nos la nostra tasca, tenim dividit el servei cap a dos col·lectius de destinataris:
- Infància i Família - Joventut

Així mateix, distribuïm la tasca entre dues estacions:
- Servei d'hivern: d'octubre a maig - Servei d'estiu: juny, juliol i agost

A més, agrupam els serveis, programes i activitats en set accions:
- Familiar - Social - Lúdica - Informativa - Europea - Formativa - Emancipativa

Aquest disseny ens ajuda a treballar millor els objectius com també a avaluar els seus resultats, a fi sempre de millorar el servei, de la qual cosa resulta una evolució fructífera.

SERVEIS

Servei de Joventut

Des de l'any 1997 el Servei de Joventut de l'Ajuntament es desenvolupa en el Molí de Baix; de llavors ençà, hi han treballat moltes persones en diferents períodes, posant el seu gra d'arena dins aquest camp del lleure, és a dir, de l'educació no formal. Hi ha hagut cinc sistemes de direcció, amb filosofies i metodologies diferents. La cinquena fórmula es desenvolupa des de l'any 2005 amb una gran projecció, que s'ha vist reflectida en l'augment de membres de l'equip, en el pressupost que s'hi destina, en l'oferta de serveis i, com no pot ser d'altra manera, en un augment d'usuaris i usuàries. I en aquest sentit, també **s'ha traduït en una presència important, en el dia a dia, de les famílies** (infants, adolescents, joves, pares i mares, avis i àvies), que, sense cap dubte, reforcen l'aposta contínua en l'educació no formal per part de les diferents corporacions que han anat conformant l'Ajuntament de Sant Lluís durant tots aquest anys.

Servei d'Hivern

Essent conscients que els interessos i les necessitats són molt diferents entre, per exemple, un jove de 15 i les d'un jove de 25 anys, intentam treballar amb vista a diferents etapes de creixement:

- Preadolescència - Adolèsencia - Joventut

Amb serveis i programes adaptats a les tres franges esmentades.

***Etapa de la preadolescència**

Cap a aquest col·lectiu, la nostra tasca és educativa i preventiva. I majoritàriament es desenvolupa a través del servei del Casal i serveis en temporada vacacional, com també elaborant programes d'orientació amb un caire preventiu. I tot enfocat a afavorir la seva autonomia i a millorar les seves estratègies socials.

Els valors s'eduquen lligats a la mateixa experiència i exemplaritat, conscients que l'educació en el lleure representa un marc especialment idoni per poder crear i viure experiències intenses i inoblidables.

Casal Juvenil

Per al col·lectiu d'alumnes de 5è i 6è de primària i 1r d'ESO oferim el servei del CASAL JUVENIL. El servei està obert els divendres i dissabtes de les 18.00 a les 20.00 hores.

Cada hivern planificam monogràfics amb una durada trimestral i amb l'organització d'una sèrie d'activitats que es faran tant en el mateix Casal com a través de sortides, visites... Monogràfics amb temàtiques diverses, que fins i tot generen la presentació de treballs de creació, ambientacions per al municipi, actes de sensibilització i solidarització...

- Treballant la sensibilització i solidarització a través d'un projecte de reciclatge de cartó

És el cas de, per exemple, a través del monogràfic CartróMundi: els i les participants van crear un teatre de titelles, com també l'escenografia i els titelles i tot! Dia 22 de març van representar a la Biblioteca de Sant Lluís l'obra de titelles «**Quant falta?**», que narra el recorregut d'un pare i el seu fill **des de la sortida del seu país a un camp de refugiats...**

Programa Molí Plus

Així mateix, els oferim el programa social MOLÍ PLUS, que aglutina diversos tallers, xerrades en matèria de sexualitat, drogodependència, addiccions, igualtat de gènere, inclusió, assetjament... Té lloc els dimarts en el mateix Casal i és conduït per experts i professionals, que l'imparteixen amb dinàmiques adaptades i alternatives fomentant una interacció.

- Escultura per la igualtat de gènere

Aquest any es col·locarà a la rotonda de l'entrada del poble una escultura per la igualtat, creada gràcies a la participació dels i les joves en aquest programa Molí Plus de l'any passat, que tractava la temàtica de la igualtat de gènere, treballant la sensibilització i planificant un taller de reflexió grupal, com també un projecte artístic dinamitzat per l'escultor en forja Marc Rosanas i la monitora social del Molí de Baix llicenciada en Belles Arts Maria Sanllehy, en què els i les participants van crear una maqueta d'una escultura a favor de la igualtat.

L'escultura simbolitza el camí, les dificultats, la lluita i els entrebancs que tant homes com dones han viscut i viuen per arribar a l'equilibri de la balança per la igualtat de gènere d'ençà que naixem.

Serveis vacances escolars

Aquest col·lectiu per les vacances de Nadal pot participar al programa Xmas Jove, que durant cada matí desplega una gran diversitat d'activitats en el terme municipal. Per les vacances de Reis pot participar en el programa [Borin@'t](#) amb sortides culturals i esportives per la nostra illa, aprofitant els recursos que ens ofereixen entitats privades i públiques durant l'hivern. Per les vacances de Setmana Santa, tant s'organitzen colònies com sortides fora de l'illa a través d'intercanvis. I per la darrera setmana de juny, els espera un gran campament.

***Etapas de l'adolescència**

Cap a aquest col·lectiu, la nostra tasca també és educativa i preventiva, però treballant aspectes més específics encaminats a la seva futura emancipació. Tota la tasca educativa i preventiva va dirigida a formar joves compromesos en els valors socials i ètics, capaços de conèixer de manera positiva amb la realitat multicultural actual, entre altres aspectes.

Casal Jove

El servei del Casal representa un recurs preventiu, que pretén ser una eina vàlida per a l'estimulació, promoció i participació en activitats saludables a la reconquesta de l'espai d'oci com a context d'intervenció educativa i a la vegada integradora amb un tractament en la diversitat. El Casal es converteix també en un espai de debat, de lliure expressió, fomentant l'adopció d'actituds bàsiques per a la convivència.

Al Casal Jove hi assisteixen usuaris i usuàries de 14 a 17 anys. I la franja horària per a ells i elles és des de les 20.00 h fins a les 23.00 h durant els divendres i dissabtes.

Programa Molí Cool

Aquest programa social pretén fomentar una mena de tallers d'orientació, de prevenció i d'emancipació, treballant la conscienciació, la sensibilització i aportant pautes. Ara bé, sempre intentam fer una recerca de formats alternatius amb una mirada fora de la nostra illa, i tot a fi de despertar l'interès dels joves, com també a fi de ser receptors de noves pràctiques d'intervenció i actuació. També optam per dur-lo a terme fora del Casal i, en aquest cas, la majoria de vegades a la Sala Albert Camus.

Programa English Conversation

Durant l'hivern els joves disposen d'un servei d'aprenentatge no formal a través d'una immersió lingüística en anglès, amb una sessió de dues hores a la setmana, els interessats s'endinsen en diferents situacions que els fan generar una conversa en anglès.

- Intercanvi juvenil europeu

El curs passat, 15 joves de 13 a 16 anys van treballar aquest mode d'immersió amb l'elaboració d'un projecte d'intercanvi juvenil europeu.

El projecte anomenat EUROPEAN ADVENTURE - Menorca First Stop i presentat pel Molí de Baix va ser aprovat per l'Agència Nacional de l'Institut Nacional de Joventut; desenvolupat de dia 31 d'agost a dia 6 de setembre de 2017 amb joves d'Àustria i de Bulgària. I va permetre que el grup format per 26 joves i 4 *leaders* s'endinsessin en la «Menorca talaiòtica», en la «Menorca, reserva de biosfera», com també que gaudissin de rutes de senderisme pel Camí de Cavalls a platges verges, d'una activitat intergeneracional amb pescadors de cala Alcalar o se socialitzessin amb el veïnat de Sant Lluís i de Ciutadella amb activitats de visibilitat del programa Erasmus+. Com a anècdota que quedarà en el record de tots i de totes, va ser el comiat a l'aeroport de Menorca on els i les joves austríacs i búlgars cantaven «Un senyor damunt un ruc» i els lluisers i lluiseres ballaven una dansa búlgara. Tota una experiència plus: lingüística, social i cultural!

Young World

Amb l'interès de fomentar una interacció entre joves d'origen divers, cada hivern s'organitza la nit multicultural YOUNG WORLD, que consisteix a dissenyar en el centre del poble un gran escenari

en què s'afavoreix un apropament a la diversitat cultural i social de residents a la nostra illa. Amb una mostra de gastronomia típica de diversos països, tallers, mostres diverses, murals, exposicions, exhibicions i amb músiques del món en versió electrònica. També hi ha en actiu el nostre Punt Mòbil d'Informació Juvenil, per afavorir la mobilitat juvenil, informant-los del gran ventall d'oportunitats a què poden accedir per viure noves experiències en diferents destinacions, sigui a través de formació, voluntariat, intercanvis, camps de treball, oci i altres.

Programa «Ser pares i mares d'un jove»

Aquest programa anual està dirigit principalment als pares i mares d'adolescents i joves i el seu objectiu principal és proporcionar-los assessorament i orientació respecte de diferents temàtiques relacionades amb l'educació dels seus fills i filles. Es compta amb la col·laboració de professionals i especialistes que ofereixen pautes i indicacions, promovent un espai de diàleg i intercanvi entre famílies per conèixer els problemes comuns amb què es poden trobar en aquesta etapa vital i trobar-hi solucions, oferint pautes per millorar el diàleg per poder influir positivament sobre la seva manera de pensar i actuar.

Servei Punt d'Informació Juvenil (PIJ)

El servei del Punt d'Informació Juvenil representa un recurs integrat dins la xarxa d'Injove de Menorca per a la població juvenil del nostre municipi, amb la missió de cercar, elaborar i compartir el coneixement sobre els temes d'interès per als joves, sobre tots els àmbits de la seva vida: ensenyament, formació, oci, participació, voluntariat, associacionisme, salut, habitatge, treball, turisme juvenil...

I com a objectius específics, des del PIJ ens esforçam per:

- Fer arribar informació als joves sobre la igualtat d'oportunitats a través de la informació i la dinamització.
- Fomentar l'adquisició d'hàbits consultius i participatius entre els joves i durant tot el procés de desenvolupament personal.
- Prevenir conductes i hàbits de risc a través de la informació.

Per tant, la nostra tasca es realitza a través de la recerca d'informació, el tractament de la informació i la difusió d'informació.

Des del 2007 realitzam un servei de Punt Mòbil als IES a través de dos formats:

- Amb un Punt d'Atenció a l'hora del pati
- Amb un Punt d'Informació dins l'aula

Davant de les transformacions que generen les noves tecnologies, el servei del Punt d'Informació està obligat a regenerar-se, dissenyant nous formats i treballant des de nous recursos. I aquest és

un dels reptes del nostre servei, ja que no disposam de l'equipament necessari, com tampoc d'una actualitzada instal·lació per poder treballar des de l'administració electrònica.

L'any passat vam proposar a Injove i als serveis d'informació juvenils dels diferents municipis l'organització d'un fòrum de debat. I la idea de la proposta estava motivada per la realitat actual i amb l'objectiu de representar un escenari en què els informadors poguessin compartir el debat sobre les diverses dificultats, com també la proposta d'eines i de recursos aplicables, de manera que, conjuntament, es dissenyin formats innovadors de cooperació i créixer com a serveis adreçats al jovent.

Ara bé, des del Punt es promouen també programes, com el que seguidament presentam.

«48 hores fora de casa»

Aquest programa pretén facilitar l'intercanvi entre joves del nostre municipi i joves de l'illa de Mallorca des dels seus PIJ i durant un cap de setmana, per tal de fomentar un apropament al moviment juvenil que es viu en el municipi d'acollida. A més, serveix de valuós intercanvi de bones pràctiques entre els/les informadors/es. Les famílies d'acollida es fan càrrec de la manutenció, allotjament i acompanyament a l'arribada i a la sortida. Els/les joves participen en la preparació de les activitats i de l'intercanvi en general. Tota una experiència positiva que ajuda el jovent a conèixer la realitat d'altres joves i establir lligams entre aquests dos municipis.

Enguany aquest programa es realitza a través del Servei de Joventut del municipi d'Algaida, a Mallorca. El cap de setmana del 25 al 27 de maig, els joves lluisers i lluiseres van ser acollits en aquest municipi mallorquí, amb un programa d'activitats molt treballat amb la voluntat que l'experiència fos inoblidable... i ben ver que ho van aconseguir. Ara ens toca a nosaltres a preparar l'acollida per al cap de setmana del 28 al 30 de setembre. El grup de joves de Sant Lluís són conscients que el llistó està posat molt alt, tant pel que fa a l'organització com al tracte rebut.

*Etapas de la joventut

Cap a aquest col·lectiu, tots els nostres esforços van encaminats a tractar diferents aspectes que tinguin un impacte en la seva vida de jove. És el cas de l'emancipació (salut, educació, formació, ocupació i habitatge). I per a aquests reptes, les iniciatives o les demandes s'han de treballar des de diferents àrees municipals que exerceixen les corresponents competències i que, en la majoria de casos, la seva tasca va adreçada a altres prioritats.

En l'àmbit d'oci, intentam obrir el nostre espai d'actuació:

- Programant activitats puntuals a diferents llocs.
- Actuant al carrer i en espais de trobada d'aquest col·lectiu.
- Elaborant programes específics.

De tota manera, hem de reconèixer que la nostra presència en la seva vida de joventut és escassa.

Tant pel canvi de residència, ja que la majoria d'ells surten fora per formacions superiors o per posar en pràctica projeccions personals; com també perquè tan sols demanen el nostre servei per qüestions molt puntuals.

Programa «Experience»

La finalitat d'aquest programa pretén representar un servei d'habitatge de caràcter assistencial i educatiu, ja que l'experiència de convivència està assistida per la figura de l'informador juvenil i tutor dels voluntaris europeus, n'Àngel Orfila. Aquesta figura designa els espais comuns, els destinats a l'ús particular, el manual de convivència i, a més, és la persona encarregada de mediar en el procés de convivència.

A través d'aquest programa es treballa l'autonomia i la independència personal dels joves. Es fomenta un intercanvi entre joves de diferents cultures i idiomes, ja que la convivència, amb un període de permanència de 6 a 12 mesos, té lloc en l'habitatge on estan allotjats els voluntaris/es europeus que cada any acollim.

Hi poden participar joves de 18 a 25 anys, i la tria es fa a través de la valoració de les cartes de motivació que els interessats/ades presenten.

20 anys de servei

Jornades: Peuades Joves - 26 i 27 de febrer de 2018

El Molí de Baix l'any passat va commemorar els 20 anys del Servei de Joventut. L'equip tècnic va planificar aquestes jornades: durant els dies 26 i 27 de febrer d'enguany es van desenvolupar a la sala Albert Camus del nostre poble de Sant Lluís. I tot amb l'objectiu de celebrar aquesta cita rellevant, intentant arribar a la diversitat d'edats que abraça la franja de joventut, fent-los interactuar entre ells, uns havent ja fet passes i altres observant el camí que han d'aprendre, motiu per anomenar les jornades «Peuades joves». Durant el període de planificació es va considerar que també s'havia de comptar amb tècnics i professionals, a fi de potenciar al màxim el ventall de recursos existents i oferir-los a través de sessions amb formats alternatius, dinàmics i interactius, treballant tant els continguts com l'ambientació.

- Onades d'emprenedoria i esquitxos orientatius

A la sessió matinal de dia 26, els 110 joves assistents es van trobar amb quatre taules informatives dinamitzades per tècnics d'orientació laboral, de programes de formació ocupacional i estratègies per a la inserció laboral, de programes integrals d'inserció laboral, de tutorització a càrrec d'emprenedors i d'assessorament i suport de projectes i suport i cooperació empresarial i tecnològic. Hi havia també quatre taules informatives de joves emprenedors en diferents camps d'acció, que informaven del procés de la seva iniciativa empresarial: iniciativa, gestió, resolució i posada en marxa.

- Batec de finestres obertes

A la sessió de tarda del dia 26 de febrer, a través d'una taula rodona interactiva, es va tractar la situació actual del jovent per a una inserció laboral a Menorca. Amb l'assistència de 62 joves i una posada en escena informal, es provocava una taula molt viva, analitzant les diferents situacions en què es troba el jovent el dia d'avui, com ho viuen, quines perspectives de futur tenen, quins recursos coneixen... I com que, a més, a la taula s'anaven intercalant opinions oposades, el resultat del seu desenvolupament va ser molt enriquidor.

- Onades d'experiències

A la sessió matinal de dia 27 de febrer, a través de taules informatives i racons de tertúlia, els 53 joves assistents van rebre informació d'experiències que tenen al seu abast a través de diferents programes, projectes, entitats i plataformes. I a la sortida de la sessió, van poder visitar una exposició informal de reportatges de «Menorquins al món» del *Diari Menorca*, per acabar d'estimular l'esperit d'aventura que tots i totes portam a dintre.

- Cloenda: Explosió d'art i talent!

I com a cloenda estava previst, per al capvespre del dimarts 27 de febrer, oferir l'espai de la sala Albert Camus i el carrer, perquè els joves l'ocupessin amb mostres del seu talent i art, amb una gran diversitat d'inquietuds de joves que ja han fet les seves primeres peuades o que s'estan formant per poder-ne començar a marcar-ne alguna. Però la situació climatològica, amb una baixa temperatura de 2 graus i pluja, no ho va fer possible.

- Valoració

No obstant açò, l'equip de Joventut de l'Ajuntament de Sant Lluís, per l'afany posat a fomentar entre els joves un apoderament en la nostra societat, com també per l'interès d'haver despertat una certa motivació i estimulació per a prendre un camí o un altre en els joves que estan començant amb les seves peuades a dirigir una mirada cap a un futur professional, podem manifestar que ens vam sentir molt satisfets dels resultats. A més d'haver fomentat un apropament a tècnics i professionals que els poden acompanyar amb les seves «Peuades joves».

L'Ajuntament de Sant Lluís va finançar al cent per cent les jornades, que van tenir una participació de 246 joves; es va posar al seu abast un servei gratuït de transport, entre altres mesures.

Acció formativa

I també, a través de la nostra **acció formativa**, oferim cursos intensius de formació complementària, principalment dirigida a agents socials que treballen amb infants i joves, contractant els serveis formatius de centres de Mallorca o Catalunya. En aquest cas, representa també una aposta per als joves, facilitant la millora de currículum i una inserció laboral i professional.

L'objectiu general és dotar d'elements de comprensió de la qüestió pedagògica que sosté un projecte d'intervenció socioeducativa per atendre els processos de treball davant de les transformacions de conductes socials.

Punt d'Atenció per a programes europeus

També hem de destacar el nostre servei d'atenció amb relació a programes europeus, i concretament del programa Erasmus+, en què estam acreditats com a organització d'acollida, de coordinació i d'enviament, a través de la K1 programa SVE (Servei de Voluntariat Europeu), destinat a qualsevol jove d'edat compresa entre 17 i 30 anys. Aquest programa facilita la mobilitat del jovent per Europa, contribuint així a una tasca diària en organitzacions que s'encarreguen, entre altres temes, de la participació cívica, l'assistència social, la inclusió dels més desfavorits, el medi ambient, les polítiques de joventut, la cooperació al desenvolupament... Els voluntaris i voluntàries despleguen aquesta activitat en un país diferent del de la seva residència. Es tracta d'una activitat no remunerada i sense ànim de lucre; es pot realitzar a temps complet durant un període determinat (de 2 a 12 mesos) i en benefici de la comunitat que l'acull.

L'any passat vam commemorar els nostres cinc anys com a servei d'aquest programa, apostant per una campanya de visibilitat a escala insular, amb la col·locació de tanques publicitàries al llarg de la carretera general d'un cap a l'altre de l'illa. I tot amb la voluntat de fer arribar al jovent menorquí l'oportunitat que els brinda aquest programa europeu.

El nostre Ajuntament té llogat un habitatge on conviuen una mitjana de 3 voluntaris/es cada any i durant tot l'any. I tenim el plaer d'haver acollit ja 17 voluntaris/es de diferents orígens. Sens dubte, la iniciativa genera un impacte local de dimensió europea.

Tenint, doncs, la ferma convicció que aquest programa contribueix al creixement, l'ocupació, la justícia social i la inclusió, i als objectius dins el marc estratègic per la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació; perspectiva de vida. El nostre servei, periòdicament intentam ser presents en jornades de formació, seminaris... a fi de millorar el servei d'aquesta acció europea.

Concurs d'idees Tot Jove

Per a aquest col·lectiu organitzam un concurs que pretén ser un mitjà perquè joves puguin presentar idees amb relació a algun esdeveniment destinat al jovent, valorant la innovació, l'originalitat de la idea, com també la viabilitat econòmica i logística. Es convoca bianualment i, a més d'un premi en efectiu, el departament de Joventut de l'Ajuntament es compromet a executar la proposta dins un termini de 12 mesos.

Jornades Espavila!

La jove Ariadna Pons Haro, de 21 anys, ha vist plasmat satisfactòriament el seu projecte com a guanyadora del concurs d'idees Tot Jove 2017 amb la seva original idea. Les Jornades s'han

desenvolupat a Punta Prima durant el cap de setmana 27, 28 i 29 d'abril d'aquest any i a fe que no han deixat indiferent ningú.

Es tractava d'un esdeveniment en què diferents joves s'han trobat fora del seu espai de confort, com és la família, convivint en apartaments de la urbanització. L'execució d'aquesta experiència estava dinamitzada per un equip de professionals i orientada cap a aspectes de convivència, organització, administració econòmica, primers auxilis, activitat física, recursos sobre webs/aplicacions i alimentació. És a dir, els i les joves han rebut nocions bàsiques a través d'una sèrie d'eines necessàries per a viure fora de casa en un futur, sigui per estudis, per treballar, per viure en parella o per altres motius.

Un cap de setmana d'aprenentatge pràctic, en què els i les participants s'han enriquit d'una acció vivencial significativa, fent-se càrrec de temes quotidians: neteja diària de l'habitatge, administrar doblers, anar a comprar, cuinar... I participant activament en les diferents propostes de formació, com per exemple en resolució de conflictes, primers auxilis, estalvi d'energia elèctrica; rebre pautes per atendre avaries, fer dieta saludable amb oportunes lliçons de cuina i activitat física en 1m²... I tot per a facilitar el trànsit cap a l'etapa d'emancipació del jovent a través d'aquesta innovadora i original experiència que tots, ells i elles, no van dubtar a voler viure.

Servei D'estiu

Durant l'estiu oferim diferents serveis adreçats a diferents etapes de creixement, que entre altres aspectes pretenen afavorir la conciliació familiar, com també afavorir l'estat actiu dels i les joves amb un ventall d'opcions: entreteniment, voluntariat, aprenentatge...

*Per a preadolescents

COLÒNIES D'ESTIU: Camp & cales - 25, 26, 27 i 28 de juny a Son Putxet

Les colònies tenen per objectiu fomentar la convivència juvenil amb un seguit d'activitats lúdiques, cosa que permetrà l'apropament dels i les participants a dos entorns de la nostra illa, com ara és Camp i cales, i facilitar així la descoberta d'aquests recursos: espais de pinar, camins (el Camí de cavalls), cales verges, roques, flora i fauna. I tot orientat, a través d'una acció pedagògica, educant en la presa de consciència sobre la responsabilitat de preservar el medi natural i ambiental de l'illa de Menorca, fomentant també l'esperit del senderisme descobrint l'entorn, observant i identificant la diversitat d'ambients, gaudint de la naturalesa. Així com fomentar l'adopció d'actituds bàsiques per a la convivència.

*Per a preadolescents i adolescents

PROGRAMA ESTIU JUVENIL I JOVE - del 2 de juliol al 10 d'agost al Pinaret de s'Algar

En aquesta quinzena edició, s'ha optat per desdoblar el servei en dos grups, juvenil i jove, amb l'objectiu de millorar l'acció educativa que es realitza a través del programa d'activitats que

es planifica, com també per respectar i atendre les diferents etapes de creixement dels i les adolescents. El projecte educatiu d'aquest servei segueix les directrius de la gestió d'una acció educativa des d'una organització pedagògica, però sempre sota els principis del lleure, que, com a fonaments bàsics, són els que fan prevaler l'aspecte relacional, les actituds i els valors per sobre dels coneixements.

El lleure és un temps per desenvolupar-se i per divertir-se. I quina millor cosa que aplicar-ho durant un servei d'estiu, quan els joves gaudeixen d'unes merescudes vacances.

Aquest programa pretén educar en l'ús del temps de lleure per saber aprofitar els recursos que l'illa de Menorca ens ofereix durant l'estiu, i per aquest motiu es fa tot a l'aire lliure, establint una convivència en un espai relacional, vivencial, on el més important és la dinàmica de grup i, per tant, treballant el vincle socioafectiu.

***Per a joves**

El programa COMPTA AMB JO!

Per cinquena edició oferim l'oportunitat a joves de 14 a 17 anys de participar en aquest programa, pensat i dissenyat per a tots i totes elles.

L'objectiu general pretén afavorir l'estat actiu dels i les joves durant l'estació d'estiu, fomentant un aprenentatge pràctic d'un ofici i a través d'una acció voluntària. I amb una doble funció, com ara afavorir una orientació laboral i professional.

L'aprenentatge es du a terme en un període d'un mes i amb una jornada de 15 hores setmanals. Els i les joves elegeixen l'acció i el servei que volen fer, en què reben nocions bàsiques d'un ofici, representant una petita introducció en el món laboral. Es compta amb col·laboradors (departaments, centres, entitats, empreses, comerços de caràcter local), els quals han de disposar de la figura de mentor/a que acompanya durant tot el servei els i les joves.

A més, el programa promou també un servei assistencial, en què un membre de l'equip tècnic del Molí de Baix fa setmanalment un seguiment dels joves i dona suport als serveis; els joves, a més, poden sol·licitar una tutoria per a qualsevol qüestió personal.

En finalitzar el servei, es lliura un certificat de participació i l'informe de valoració quant: a la seva actitud, a l'evolució de l'aprenentatge i el grau d'aprofitament de l'experiència.

Aquest programa desperta molt d'interès, i malauradament no podem atendre totes les demandes. Enguany disposam de 50 places i s'hi han inscrit uns 80 joves.

I entre diferents aspectes positius que d'estiu a estiu es viuen, n'hi ha dos que volem remarcar:

- El trencament de l'estereotip de jove passiu i no compromès que tenien moltes persones del

poble; a través d'aquest programa, ens han manifestat el seu canvi de percepció del jovent, en veure com responen els joves quan se'ls faciliten els mitjans necessaris.

- I les opinions i valoracions que exposen els i les joves participants a través del test de valoració, amb llargues contestacions i apreciacions, agraint l'oportunitat de viure aquesta experiència, felicitant-nos per haver-los ofert un programa que els tracta com a persones que de mica en mica es fan més grans, manifestant la descoberta d'habilitats i capacitats personals, comunicant una nova motivació per formar-se en un futur cap a un camp o un altre, etc.

SERVEI D'INFÀNCIA I FAMÍLIA

Ludoteca d'hivern

L'any 2005 i després de detectar la necessitat de determinades famílies, tant per motius de **conciliació familiar** com a causa d'una reiterada **demanda d'activitats extraescolars alternatives i assequibles**, el departament de Joventut va crear un nou Servei d'Infància i Família a través d'un servei de ludoteca durant tota l'estació d'hivern (d'octubre a maig).

Aquest servei de ludoteca es va planificar amb la idea de **fomentar hàbits i pautes de comportament entorn de diversos eixos, afavorint el desenvolupament integral de l'infant, tant en l'àmbit cognitiu, psicomotor i afectiu-social, intentant proporcionar un espai de relació on aprendre jugant, afavorint el desenvolupament de la seva imaginació i creativitat junt amb el seu grup d'iguals.**

Els primers anys, es treballaven projectes amb diversos centres d'interès, però que tots tenien un objectiu específic en comú, com era la reutilització de materials per als tallers que es fessin, **educant en el reciclatge i en la sensibilització pel medi ambient.**

Ludoteca amb immersió lingüística en anglès

I com que aquesta és **la nostra línia de servei**, la **d'atendre demandes**, l'any 2012 el centre d'interès d'aquest servei de ludoteca va ser reconduït i avui és ja cosa consolidada: **pretenem oferir noves dinàmiques d'aprenentatge alternatiu i lúdic; és a dir, no formal. Amb la voluntat de fomentar pautes per millorar les possibilitats expressives i comunicatives, a fi que els i les usuàries puguin respondre amb una actitud positiva (de confiança) cap a l'aprenentatge en altres llengües, oferim en aquest cas la immersió en la llengua anglesa.**

Oferim 6 programes adaptats a 6 franges d'edat, amb la possibilitat de poder participar en dues sessions d'hora i mitja a la setmana (capvespres de dilluns a dijous), com també, en «activitats plus», com ara colònies en anglès o sessions en anglès dins un autocar o també aprofitant recursos que poden incrementar aquest bagatge lingüístic.

Més o manco, cada curs hi ha una mitjana de 150 usuaris i usuàries d'edats entre els 3 i els 12

anys, que **mantenen un caliu d'il·lusió per trobar-se amb altres infants en aquest antic edifici d'un molí de vent, per viure una sèrie d'emocions a través de les dinàmiques (roll-playing), rutines i activitats (tallers, jocs, cançons, projeccions, intercanvis...) en què són participants.**

Ludoteca vacances escolars

Ara bé, una cosa que ja fa anys i anys, molts, que duim a terme és el servei de ludoteca durant les vacances escolars (Nadal i Setmana Santa). Amb aquesta activitat es pretén **afavorir la conciliació familiar alhora que es fa treballant amb una nova filosofia, com és ara fomentar el joc educatiu a través d'un centre d'interès, recreant el recinte del pavelló esportiu amb la posada en escena de dos circuits adaptats a dues franges d'edat:**

- circuit infantil (per a infants de P3, P4 i P5 d'educació infantil)
- circuit primària (per a al·lots i al·lotes de 1r, 2n, 3r i 4t de primària)

Els protagonistes són els infants. Tot gira entorn d'ells i elles i, per tant, l'equip de monitors i monitores els motiven en l'exploració d'emocions a través de l'eix conductor (que normalment es canvia per a cada edició) que enllaça les diferents estacions d'activitats. Com per exemple: *Es Pati; Bufa bufa llevant; Viatjant pel Mediterrani...* I la **principal missió és afavorir l'autonomia i la socialització amb una dimensió lúdica, potenciant la relació de grup i el vincle entre monitor/a i infant.**

Programes familiars

I és clar!, **quina millor cosa que apropar les famílies al servei del Molí de Baix**, així com oferir-los diferents programes:

- Aula Família

Programa d'orientació, dinàmic, pràctic i educatiu, adreçat a pares i mares d'infants de 4 a 9 anys, amb unes dinàmiques alternatives, pedagògiques i fora de l'espai del Molí, contractant experts i professionals; prenent afavorir qualsevol situació dins l'àmbit familiar.

- Sortim en Família

L'objectiu general d'aquest programa pretén reforçar les relacions familiars, amb la participació conjunta en una sèrie d'activitats lúdiques, i també potenciar la relació entre els infants dins un nou marc d'acció, com és el que aquestes sortides en família representen.

S'organitzen trimestralment, i la voluntat és de donar a conèixer recursos diversos, així com espais que fàcilment poden convertir-se en uns bons escenaris de joc compartit.

- Díver Família

A través d'aquest programa **s'ofereixen una sèrie d'activitats culturals per diferents racons del nostre poble, amb la finalitat d'apropar a les arts escèniques amb moments compartits amb les famílies, a través d'espais lúdics, esperant despertar tota mena d'emocions i sensacions.**

- Família Sobre Rodes

Activitat que representa una tarda d'esbarjo, amb la voluntat de **potenciar hàbits saludables, concientiant un món més sostenible.**

- Fira Infantil: *Flor de Lis*

I dirigit a infants, tan sols ens queda comentar la gran Fira Infantil que organitzam per al matinal del dilluns de les festes patronals del nostre municipi. **Amb la missió de potenciar espais familiars de joc a la plaça des Pins, amb una gran diversitat de jocs que han estat confeccionats artesanalment i reutilitzant materials. I tot per crear un bon ambient d'harmonia i de diversió.** A més de motivar la seva recreació dins l'àmbit familiar.

SEMPRE HI HA UN PERÒ...

És a dir, dificultats, entrebancs, problemàtiques, situacions inesperades...

Després d'explicar la nostra tasca i el conjunt del servei que pretenem desenvolupar i oferir a la nostra comunitat, hem de reconèixer que no sempre s'assoleixen els objectius, o no sempre s'acaben de realitzar les planificacions, o no sempre l'equip està unit i els desperta les mateixes motivacions, o no sempre disposam dels recursos que són imprescindibles, o no sempre hi ha la resposta o l'interès que en un principi s'esperaven, o no sempre...

En part, perquè l'educació no formal no és en cap cas matemàtica, mai aquí dos més dos fan quatre; a causa del fet que treballam per a persones unipersonals, amb necessitats i situacions plurals, diverses i particulars, amb personalitats i inquietuds múltiples... I a més, donant-se el cas que les persones que atenem estan en etapes de creixença, amb la complexitat que aquest fet representa.

També, perquè les persones que formam l'equip, cadascuna té una motivació, una predisposició, uns interessos i una situació personal i familiar en molts de casos prou diferent. I el treball d'equip pot arribar a ser molt complicat, encara que la professionalitat de tots i totes ens obliga a materialitzar-ho amb una bona entesa i aplicació.

La nostra tasca no és sistemàtica, ni mecànica. Treballam amb infants i joves i per a infants i joves. És imprescindible disposar de recursos per poder preveure, per poder evitar, per poder atendre, per poder escoltar, per poder intervenir, per poder actuar, per poder... i tot per poder resoldre

adequadament una situació, un conflicte, una incidència, una problemàtica, un imprevist, una desmotivació, un rebuig... Com ser també partícips d'una situació positiva.

Si haguéssim de valorar el servei d'aquest any, tal vegada seria dels més complexos, ja que s'han produït moltes situacions que han dificultat el pla de gestió que en un principi havia de facilitar un bon treball d'equip, una més fàcil aplicació de la planificació prevista. Però ha estat tot al contrari. Membres de l'equip han renunciat al seu lloc de feina per treballar en el camp de l'educació formal, hi ha hagut substitucions que tampoc han finalitzat el període del seu contracte... i a més, organitzacions amb molt de pes han ocupat la majoria del temps de treball intern de què disposam, la qual cosa ha dificultat les reunions de seguiment, d'equip, de coordinació. I per consegüent no s'han realitzat les noves edicions previstes de programes ja consolidats. Per consegüent, aquestes observacions hauran de ser analitzades, per corregir, per modificar... amb vista a mantenir un bon servei, com així ens hi obliga la trajectòria *in crescendo* que des de l'any 1997 el Molí de Baix va realitzant.

Ara bé, com hem dit abans tot i haver estat complex i malgrat totes les dificultats viscudes, hem tret a la llum dues jornades d'un alt nivell, tant pel seu propi contingut didàctic, objectius, caràcter innovador, ambientacions realitzades i dinàmiques utilitzades, com pels bons resultats i valoracions rebudes. A més, s'han duit a terme miniprojectes de creació. I a través de l'acció social, s'ha treballat el fenomen de l'assetjament i el ciberassetjament escolar, amb la contractació de la companyia Nus Teatre Social de Catalunya, dedicada a la intersecció entre teatre i acció social, amb la recerca psicosocial i acció socioeducativa des d'una perspectiva comunitària, constructiva i socioconstruccionista i en treball de processos. I s'han atès els serveis bàsics: Casal infantil, juvenil i jove, Punt d'Informació Juvenil, Punt d'Atenció Europeu, ludoteca infantil en anglès, serveis de vacances escolars d'hivern per a infants i joves, com les d'estiu que a finals del mes de juny s'iniciaran.

**V. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA
A LES ILLES BALEARS**

Aproximació a l'estudi sobre la convivència escolar a ESO

Marta Escoda

Marga Vives

Josep Lluís Oliver

RESUM

El present capítol resumeix l'estudi sobre la convivència escolar realitzat a les Illes Balears a les aules d'educació secundària. Dit estudi està dividit en tres blocs. El primer tracta sobre la valoració que alumnat, professorat (especialment tutors), equips d'orientació i equips directius fan sobre la valoració de la convivència escolar.

El segon bloc analitza els obstacles a la convivència, especialment el gran problema que preocupa tota la societat, que és l'assetjament escolar. Significativa és la comparació entre els resultats del 2010 i els obtinguts el 2017, sobretot si es té present la implementació, en els darrers anys, del protocol de prevenció i intervenció de situacions d'assetjament escolar a les illes Balears.

Finalment, el capítol destaca dos elements al tercer bloc dedicat a les propostes i intervencions per a construir la convivència: la primera, relacionada amb la percepció d'alumnat i professorat sobre si els alumnes escolten dins les aules i si s'esforcen per aprendre. Finalment, s'incorpora també la visió de l'equip directiu i de l'equip d'orientació sobre accions i activitats relacionades amb la tolerància i la igualtat.

RESUMEN

El presente capítulo resume el estudio sobre convivencia escolar realizado en las Islas Baleares en las aulas de educación secundaria. Dicho estudio, está dividido en tres bloques. El primero trata sobre la valoración que alumnado, profesorado (especialmente tutores), equipos de orientación y equipos directivos, hacen sobre la convivencia escolar.

El segundo bloque analiza los obstáculos a la convivencia, especialmente el gran problema que preocupa a toda la sociedad, el acoso escolar. Significativa es la comparación entre los resultados del 2010 y los obtenidos en el 2017, sobre todo si se tiene presente la implementación, en los últimos años, del protocolo de prevención e intervención de situación de acoso escolar en las Islas Baleares.

Finalmente, el capítulo destaca dos elementos en el tercer bloque dedicado a las propuestas e intervenciones para construir la convivencia: la primera, relacionada con la percepción del alumnado y profesorado sobre si los alumnos escuchan en las aulas y si se esfuerzan para aprender. Finalmente, se incorpora también la visión del equipo directivo y del equipo de orientación sobre acciones y actividades relacionadas con la tolerancia y la igualdad.

INTRODUCCIÓ

L'objectiu del present capítol és presentar un resum principal de l'estudi sobre la convivència escolar a secundària a les illes Balears; oferint una perspectiva integral d'aquesta i permetent, alhora, poder disposar d'una perspectiva longitudinal en comparar els resultats obtinguts amb els presentats al mateix estudi del 2010.

L'estudi es divideix en tres grans blocs: 1) valoració de la convivència; 2) obstacles a la convivència, i 3) construcció de la convivència. En tots tres blocs, es compta amb la participació d'alumnat, professorat, equip directiu i equip d'orientació, permetent una anàlisi més completa de la convivència i potenciant els diferents elements que, segons els protagonistes, poden ajudar a identificar bones pràctiques, analitzar els problemes de convivència més habituals als centres i proporcionar línies de treball per a potenciar la convivència escolar per part de tota la comunitat educativa.

Els resultats són els obtinguts a un total de 25 centres (10 de Mallorca, 2 de Menorca i 3 d'Eivissa i Formentera), 15 dels quals són públics i 10, concertats. D'aquests centres, han participat 37 orientadors, 38 membres de l'equip directiu, 95 professors i 2.156 alumnes, distribuïts de la següent manera:

QUADRE I. MOSTRA ALUMNAT					
	CURS				
	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	Total
Dones	25,8%	24,6%	25,3%	24,3%	100,00%
Homes	28,6%	29,0%	23,4%	18,9%	100,00%
Total	27,3%	27,0%	24,3%	21,4%	100,00%

I. COMPARACIÓ VALORACIÓ CONVIVÈNCIA

La importància d'una bona convivència a un centre escolar és clau pel seu bon desenvolupament; certament, una bona convivència no garanteix de per si un bon èxit escolar, però sense aquesta serà difícil poder desenvolupar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Sense intenció de ser exhaustius, Avilés (2017) recull un seguit de variables que s'hi relacionen, com les expectatives aconseguides, motivació, reconeixement personal per part de l'alumnat (Vaello, 2003), estil docent (Fernández, 2007) o, un que per nosaltres és molt important, la cohesió del grup (Cerezo, 2001) i la cura dels iguals dels altres companys (Cowie & Jennifer, 2007).

Ortega-Ruiz (2017), referent en temes de convivència escolar, la defineix com la «vida en comú i les relacions que s'hi estableixen entre els membres de la comunitat educativa» (Córdoba, Del Rey, Casas & Ortega-Ruiz, 2016 a Gómez-Ortiz, Romera i Ortega-Ruiz, 2017, 28).

I.1. Valoració global de la convivència i de cada relació

El grau de satisfacció dels alumnes s'ha mesurat, en general, en funció dels professionals que hi treballen, en funció dels seus companys i del que aprenen en general. Com es pot comprovar a el quadre 2 els nivells de satisfacció són alts, ja que sumant les respostes de «bastant» i «molt» totes superen el 70 %. Respecte als resultats del 2010, cal destacar també que la majoria d'ítems referits al grau de satisfacció han augmentat, especialment en relació amb el director (del 59,1 % el 2010 al 79,8 % el 2017), amb els conserges (54,3 % el 2010 a 75,4 % el 2017) i amb l'equip d'orientació

(64,3 % el 2010 a 75 % el 2017). El mateix augment es mostra a l'ítem referit al grau de satisfacció pel que fa a la relació de la família amb el centre, que ha augmentat del 79 % al 85,8 %. La satisfacció amb el professorat també augmenta, tot i que amb menor mesura (de 70,2 % a 72,7 %).

Respecte a la visió del professorat, la satisfacció amb la convivència global del centre és, amb un 83,1 %, entre bona i molt bona (95,5 % el 2010). Tot i que aquest percentatge, juntament amb el de la relació entre professor i alumnes (89,5%) i entre estudiants (86,5%), és alt, ha disminuït lleugerament front als resultats del 2010 (95,5 % i 90,2 %, respectivament). Cal tenir present, no obstant això, que la resta o s'han mantingut (la relació entre el professorat passa d'un 90,5 % el 2017 front a un 90,2 % el 2010 i amb la família, on els resultats són gairebé idèntics; 87,6 % el 2010 i 87,2 % el 2017) o ha augmentat, especialment amb l'equip directiu (85,6 % el 2010 i 93,7 % el 2017), amb el departament d'orientació (77,8 % el 2010 i 90,5 % el 2017), amb el mateix departament (90,2 % el 2010 i 95,7 % el 2017) o amb el conserge i personal no docent (92 % el 2010 i 96 % el 2017) i amb l'entorn (78,7 % el 2010 i 83,2 % el 2017).

Les respostes del departament d'orientació vers la convivència dins els centres és notablement bona. Algunes valoracions, com la de la relació entre professor i alumnat, així com la de les relacions entre professorat, són valorades al 100 % entre bones i molt bones. Cal destacar, a més, l'augment de la satisfacció, en relació amb el 2010, en tots els indicadors, sent especialment notable la implicació de l'equip directiu (75,1 % el 2010 i 97,3 % actual), la relació de l'equip directiu amb l'AMIPA (73,4 % el 2010 front al 94,7 % actual) o, finalment, el treball dels departaments didàctics (56,3 % el 2010 i 86,5 % actual).

Les respostes de l'equip directiu superen la majoria el 90 % en les respostes de satisfacció alta (bona o molt bona). La valoració del treball amb departaments didàctics és valorat amb un 78,9 % de satisfacció, augmentant lleugerament en relació amb els resultats del 2010, que eren del 76,5 %. A més de l'alt grau de satisfacció, els percentatges han augmentat en alguns casos, com ara la relació entre els estudiants (88,2 % el 2010 i 97,3 % el 2017) o amb l'AMPA (88,2 % a 89,5 %), la família (82,4 % a 92,1 %) o amb el municipi (88,2 % al 92,1 %); amb un augment significatiu en les persones que contribueixen a la formació en el centre (70,6 % el 2010 a 92,1 % el 2017). S'ha de destacar que en comparació al 2010, amb tot, la valoració global de la convivència ha baixat, tot i que hem de tenir present que un 100 % contestaren el 2010 que era bona i ara un 18,4 % la valora com a molt bona (94,7 %, si agrupam les respostes de bona també).

El quadre 2 mostra, dels ítems avaluats en comú, les respostes de cada un dels protagonistes (alumnat, professorat, departament d'orientació i equip directiu) com a resum de les dades anteriors.

QUADRE 2. NIVELL DE SATISFACCIÓ DELS PARTICIPANTS AMB CADA RELACIÓ (2017)

		Gens	Poc	Bastant	Molt
I. Amb aquest centre	Alumnat	5,3%	18,6%	51,3%	23,0%
	Professorat		13,7%	64,2%	18,9%
	Dept. Orient.		8,1%	78,4%	13,5%
	E. Directiu		5,3%	76,3%	18,4%

continúa

		Gens	Poc	Bastant	Molt
2. Amb els professors i les professores (o relacions entre professorat i alumnat)	Alumnat	4,4%	22,9%	56,9%	15,8%
	Professorat		7,4%	64,2%	25,3%
	Dept. Orient.			86,5%	13,5%
	E. Directiu		2,6%	76,3%	21,1%
3. Amb els meus companys i companyes	Alumnat	2,2%	15,2%	50,2%	32,4%
	Professorat		9,5%	52,7%	37,8%
	Dept. Orient.		8,1%	64,9%	27%
	E. Directiu			44,7%	55,3%
4. Amb el director o la directora (o la seva implicació)	Alumnat	5,8%	14,5%	50,0%	29,8%
	Professorat		6,3%	44,3%	49,4%
	Dept. Orient.		2,7%	67,6%	29,7%
	E. Directiu			-	-
5. Amb l'orientador, l'orientadora o similar (o amb la seva feina)	Alumnat	7,5%	17,5%	48,8%	26,2%
	Professorat	1,1%	8,4%	44,2%	46,3%
	Dept. Orient.			-	-
	E. Directiu			82,4%	17,6%

1.2. Compromís amb el centre i sentiment d'estar cremat entre el professorat

L'alumnat és un dels elements primordials per a la prevenció de la violència escolar i per a la millora de la convivència; ja des dels treballs d'Olweus es destaca la importància dels iguals en la prevenció i en la intervenció en situacions de violència escolar (Duque & Teixidó, 2016); per aquest motiu, entre d'altres, podem consultar el Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears (CAIB, 2018).

Els ítems d'aquest apartat es corresponen a una sèrie d'indicadors similars als avaluats per PISA per l'alumnat, però adaptats a la situació del professorat, tal com es va fer a l'estudi del 2010. En aquest sentit, els primers resultats a nivell comparatiu ens mostren un professorat que està bastant o molt d'acord a trobar reconeixement del seu treball (76,1 % entre bastant i molt d'acord); mentre que un 2,2 % se sent bastant d'acord a sentir-se incòmode i fora de lloc o marginat (3,3 %). Un 94,6 % (el 2010, un 84,9 %) se sent bastant o molt orgullós de treballar al seu centre i se'n sent un membre important (82,7 % front a un 72,5 % el 2010). Val a dir que el percentatge de professorat que si pogués es canviaria de centre ha disminuït de 9 % el 2010 a l'1,1% el 2017 (respostes «bastant» i «molt d'acord»). El percentatge sobre si la seva feina és percebuda com a important es manté elevat (96,7 % el 2017 i 95,5 % el 2010). Cal, emperò, tal com s'ha comentat anteriorment, poder disposar d'eines per a actuar i prevenir els (baixos) percentatges de professors que, si poguessin, deixarien de treballar com a docent (7,1 % el 2010 i 7,6 % el 2017 hi estan molt o bastant d'acord).

QUADRE 3. COMPROMÍS AMB EL CENTRE ENTRE EL PROFESSORAT (COMPARATIVA 2010-2017)

		Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	Molt d'acord
1. Trobo reconeixement pel meu treball.	2010	2,7%	19,5%	63,7%	14,2%
	2017	3,3%	20,7%	50,0%	26,1%
2. Em sent incòmode/a i fora de lloc.	2010	72,6%	23,9%	3,5%	
	2017	69,6%	28,3%	2,2%	
3. Em sent marginat o marginada.	2010	85,0%	14,2%	,9%	
	2017	81,5%	15,2%	3,3%	
4. Em sent orgullós o orgullosa de treballar aquí.	2010	1,8%	13,3%	61,9%	23,0%
	2017	2,2%	3,3%	42,4%	52,2%
5. M'agradaria canviar-me de centre.	2010	52,7%	38,4%	6,3%	2,7%
	2017	67,4%	23,9%	7,6%	1,1%
6. Si pogués, deixaria de treballar com a docent.	2010	73,5%	19,5%	2,7%	4,4%
	2017	75%	17,4%	6,5%	1,1%
7. Considero que el meu treball és important.	2010	2,7%	1,8%	44,2%	51,3%
	2017	2,2%	1,1%	23,9%	72,8%
8. Em sent un membre important d'aquest centre.	2010	4,4%	23,0%	57,5%	15,0%
	2017	1,1%	16,3%	45,7%	37,0%

El quadre 4 inclou, tal com es va fer el 2010, el quadre Maslach, que pretén identificar situacions de professor en situació de *burn-out*, incloent-hi 3 categories. Tal com es va descriure a l'estudi del 2010, l'escala completa disposa de 22 ítems, tot i que en aquest estudi es redueix a 6 que incorporen les 3 categories: «esgotament emocional» (1-2), «despersonalització» (3-4) i «realització personal» (5-6). El 2010 un 6,2 % se sentia defraudat pel seu treball, percentatge que es manté el 2017. Sobre la percepció que el treball l'està desgastant, actualment ho pensa un 14,1 % front a un 16,8 % el 2010. Els percentatges de les respostes «despersonalització» (ítems 3 i 4) també es mantenen en percentatges semblants als dels 2010. Un 0,9 % el 2010 i 1,1 % el 2017 senten que «tracten algun estudiant com si fos un objecte impersonal» i un 4,4 % el 2010 i un 4,3 % el 2017 pensen que el treball l'«estigui endurint emocionalment». Sobre la realització personal (ítem 5 i 6) han millorat, ja que s'ha disminuït de 12 % a 22,1 % el fet de «sentir que no poden crear amb facilitat un clima agradable dins la seva aula» o que «no està influïnt positivament en les vides dels altres a través del seu treball» (27,4 % el 2010 i un 19,6 %). Val a dir que un 90,2 % (82,3 % el 2010) se sent «sovint» o «moltes vegades» amb disposició per a realitzar els esforços necessaris en la millora de la convivència escolar.

QUADRE 4. . INDICADORS DE LA SÍNDROME DEL PROFESSIONAL «CREMAT» I DISPOSICIÓ A TREBALLAR EN LA MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA (COMPARATIVA 2010-2017)

		Mai	De vegades	Sovint	Moltes vegades
1. Em sent emocionalment defraudat/da pel meu treball.	2010	34,5%	59,3%	4,4%	1,8%
	2017	34,8%	59,8%	3,3%	2,2%
2. Sent que el meu treball m'està desgastant.	2010	32,7%	50,4%	11,5%	5,3%
	2017	32,6%	53,3%	9,8%	4,3%
3. Sent que estic tractant alguns estudiants com si fossin objectes impersonals.	2010	78,8%	20,4%	,9%	
	2017	84,8%	13,0%	1,1%	
4. Em preocupa que aquest treball m'estigui endurent emocionalment.	2010	57,5%	38,1%	3,5%	,9%
	2017	67,4%	28,3%	4,3%	
5. Sent que estic influint positivament en les vides d'altres persones a través del meu treball.	2010	,9%	26,5%	55,8%	16,8%
	2017	1,1%	18,5%	44,6%	34,8%
6. Sent que puc crear amb facilitat un clima agradable en el meu treball.	2010		22,1%	60,2%	17,7%
	2017	1,1%	10,9%	56,5%	31,5%
7. Em sent amb disposició per a realitzar els esforços necessaris en la millora de la convivència escolar.	2010		17,7%	54,0%	28,3%
			9,8%	50,0%	40,2%

1.3. Qualitat de les relacions entre estudiants i integració social

A nivell de resum, creim important destacar aquesta dada, ja que en aquest bloc de l'informe es detalla informació sobre la qualitat de les relacions dels estudiants entre ells. És especialment significatiu el nombre d'iguals que els alumnes perceben com a amics; certament, comparat amb el 2010, es passa d'un 2 % a un 8,6 % els alumnes que diuen que no tenen cap amic/ga al centre. Per altra banda, la meitat dels alumnes (50,5 %) confirmen tenir més de 6 amics al centre (58,5 % el 2010). Cal destacar que un 8,6 % afirma que «no té cap amic» el 2017 (2 % el 2010) o «sols un» (10 % front al 3,1 % el 2010). És, doncs, important treballar perquè cap adolescent senti que no té bons amics al centre; si més no, perquè percebi que pot confiar i sentir-se còmode en les relacions amb els seus companys/es de classe, especialment si tenim present el nombre d'hores que passen els alumnes d'ESO al centre educatiu.

QUADRE 5. QUANTS BONS AMICS-AMIGUES TENS AL CENTRE? (2010-2017)

	2010	2017
1. Cap amic/ga.	2,0%	8,6%
2. Un amic/ga.	3,1%	10,0%
3. Dos o tres amics/gues.	16,0%	14,2%
4. Quatre o cinc amics/gues.	20,4%	16,7%
5. Sis o més amics/gues.	58,5%	50,5%

Per **gènere**, no existeixen diferències entre aquells alumnes que manifesten no tenir amics (8,4 % estudiants dones i 8,7 % estudiants homes). Per a la resta, les estudiants, tot i que no amb gran diferències, tenen cercles d'amistat més reduïts que els estudiants homes (11,9 % de dones tenen un/a amic/ga i un 15,1 % entre 2 i 3 amics/gues, front a un 8,4 % i un 13,5 % respectivament en els homes). En canvi, els percentatges s'inverteixen quan són més de 4 els bons amics/gues (15,9 % d'estudiants dones tenen entre 4 i 5 amics/gues i un 48,7 % 6 o més, front al 17,4 % i 51,9 % respectivament).

QUADRE 6. QUANTS BONS AMICS-AMIGUES TENS AL CENTRE? (PER GÈNERE, 2017)

		Cap amic/ ga	Un amic/ga	2-3 amics/ gues	4-5 amics/ gues	6 o més amics/gues
Dones	%	8,4%	11,9%	15,1%	15,9%	48,7%
Homes	%	8,7%	8,4%	13,5%	17,4%	51,9%
Total	%	8,6%	10,0%	14,2%	16,7%	50,5%

2. ELS OBSTACLES A LA CONVIVÈNCIA

Un dels principals obstacles a la convivència és la situació d'assetjament escolar, especialment en una etapa com l'adolescència, on la importància dels iguals és primordial. Yubero, Larrañaga i Navarro (2017) recullen un seguit de conseqüències per als iguals; a les víctimes, la bibliografia recull primordialment simptomatologia depressiva, idees de suïcidi o de forma més indirecta exclusió social; per a les persones que molesten, les conseqüències principals són les relacionades amb la vinculació amb el centre escolar (disminució de tasques escolars i/o rendiment acadèmic) i comportamentals (problemes de conducta). Certament, si l'assetjament és qüestionat de tots, també és important destacar les conseqüències per als testimonis, com ara sentiments de sofriment per no «poder fer res» o sentiments de culpa (Yubero, Larrañaga i Navarro, 2017). Així, la competència social dels adolescents serà bàsica, no sols en el sentit de poder integrar-se més fàcilment al grup, com pel fet que s'identifica com a factor de risc per a convertir-se en víctima d'agressions per part dels companys (Cillenssen i Bellmore, 2011 a Gómez-Ortiz et al., 2017).

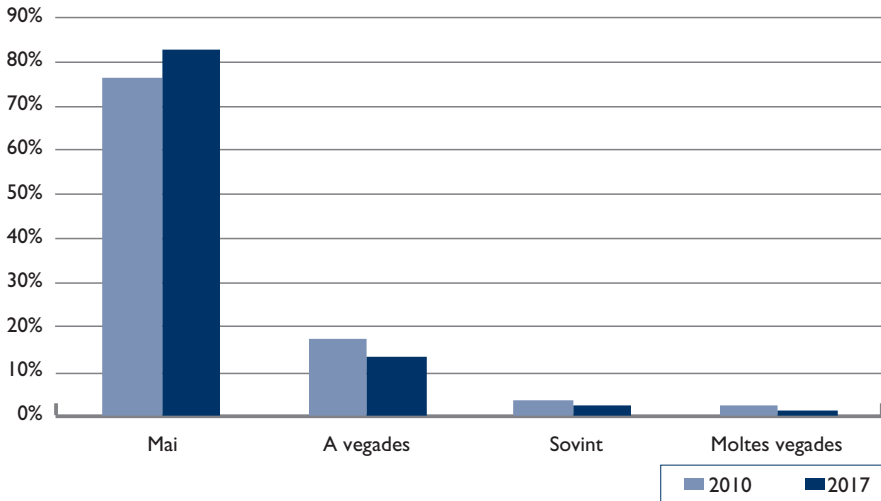
2.1. Prevalença de l'assetjament

Romero (2017) recull la incidència del *bullying* de l'estudi de Garaigordobil (2013) on el 9,9 % dels adolescents presenten algun risc de ser víctima i el 16,2 % presenten un índex alt de convertir-se en víctimes (17,9 % alt a víctimes de ciberassetjament). Com es pot observar a el quadre 7 i al gràfic 1, agrupant les respostes de «sovint» (2,6 %) i «moltes vegades» (1,4 %), el percentatge d'assetjament és d'un 4 %, sent el 2010 d'un 5,9 % (3,8 % a l'estudi estatal segons l'informe del 2010). Cal destacar que, per tant, ha augmentat el nombre d'alumnes que afirmen no haver patit assetjament «mai» durant els dos darreres mesos (82,5 %).

QUADRE 7. RESPOTES A LA PREGUNTA «HAS PATIT ASSETJAMENT DURANT ELS DOS DARRERS MESOS?»

		Mai	A vegades	Sovint	Moltes vegades
2010	%	76,4%	17,7%	3,9%	2,6%
2017	%	82,5%	13,4%	2,6%	1,4%

Gràfic 1: Respostes a la pregunta «Has patit assetjament durant els dos darrers mesos?»



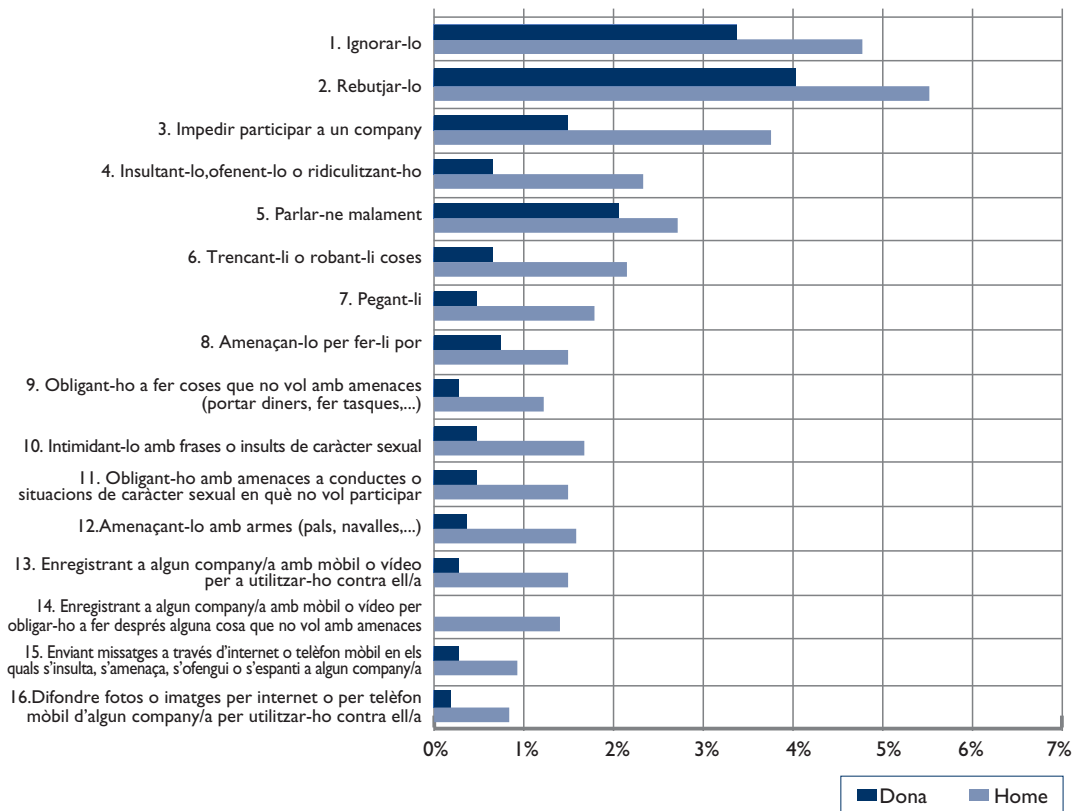
El quadre 8 mostra els resultats segregats per cursos a la resposta sobre si un ha realitzat conductes que molesten els iguals. Així a primer d'ESO, és el curs on més percentatge de persones que «molesten» manifesten fer-ho «bastant» o «molt» (6,6 %); seguit de segon d'ESO (2,8 %), quart (1,1 %) i finalment tercer d'ESO (0,2 %). Amb tot, analitzant les respostes de les persones que «mai» han assetjat, hi ha una progressió positiva a mesura que augmenta el curs. El mateix passa amb la resposta «a vegades», tret de segon d'ESO, que supera a primer (11 % front a un 9,2 %).

QUADRE 8. HAS ASSETJAT TU ALTRES COMPANYS O COMPANYES DURANT ELS DOS DARRERS MESOS? (PER CURS)

		1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	Total
Mai	%	84,2%	86,3%	90,7%	91,2%	87,9%
A vegades	%	9,2%	11,0%	8,1%	6,7%	8,8%
Bastant	%	4,6%	2,0%	1,0%	0,9%	2,2%
Moltes vegades	%	2,0%	0,8%	0,2%	1,1%	1,0%
TOTAL	%	100%	100%	100%	100%	100%

Per **gènere**, s'ha de destacar la poca incidència que té ésser dona que «molesta», ja que a quasi totes les formes de maltractament el percentatge d'homes que «molesten» és superior que el que presenten les dones; especialment a través de les noves tecnologies, no superant el 0,3 % en la major puntuació. Tal com es mostra al gràfic 2, amb les dones, la tercera forma de molestar és «parlar-ne malament» (2,2 %); en segon lloc, «ignorar» (3,6 %) i en primer lloc «rebutjar» (4,3 %). En el cas dels homes, es mantenen en primer lloc aquestes dues formes de maltractament (5,9 %, «rebutjar») i 5,1 % «ignorar»); i, en tercer lloc «impedir participar» (4,0 %).

Gràfic 2: Situacions de convertir-se en persona que molesta reconegudes per l'alumnat



2.2. Com es posicionen davant un episodi de violència

Recuperant la importància del grup d'iguals en la prevenció i intervenció en situació d'assetjament entre iguals, el quadre 9 presenta la distribució de respostes dels espectadors, és a dir, com es posicionen aquests davant un episodi de violència. Se'ls demana que es posicionin en funció de «partidaris», «seguidors», «neutrals», «defensors» o «possibles defensors».

La majoria d'alumnes enquestats (72,5 %) intenten tallar la situació, encara que no hi hagi vincle afectiu amb la víctima (62,6 % el 2010); especialment significatiu és l'augment de persones que intenten tallar la situació encara que no siguin el seu amic/ga (30,3 % el 2010 a un 47 % el 2017). Disminueixen també les persones que participen en la violència de forma activa o bé no els pareix malament (5,1 % el 2017 per un 9 % el 2010). Actuen de forma indiferent, «no fa res perquè no és el seu problema» o creuen que haurien d'actuar però no ho fan, un 20 % (16,7 % el 2010).

QUADRE 9. COM ES POSICIONEN DAVANT LA VIOLÈNCIA (COMPARATIVA 2010-2017)

	2010	2017
1. Hi participo, dirigint al grup que es fica amb ell o amb ella.	6,0%	3,8%
2. No hi participo, però tampoc em pareix malament el que fan.	3,0%	1,3%
3. Em fic amb ell o amb ella, de la mateixa manera que el grup.	3,5%	2,4%
4. No faig res, no és el meu problema.	13,2%	7,2%
5. Crec que hauria d'impedir-ho, però no faig res.	11,7%	12,8%
6. Intento tallar la situació, si és el meu amic o amiga.	32,3%	25,5%
7. Intento tallar la situació, encara que no sigui el meu amic o amiga.	30,3%	47,0%

2.3. Opinions i actituds que condueixen a la violència

El qüestionari d'alumnat contempla un bloc sobre opinions i actituds cap a la violència, la intolerància, el sexisme...; aquestes preguntes foren emprades prèviament a estudis sobre actituds intergrupals en la població per detectar canvis d'actituds.

El 2010, la majoria de respostes tenien a veure amb violència reactiva (quadre 10), com ara «si no tornes el cop que reps els altres pensaran que ets un covard» (27,2 % d'acord) o cap a un amic «quan un amic pega a algú que l'ha molestat, t'has de posar al costat del teu amic» (35 % d'acord); aquestes dues es mantenen, sent el 2017 un 35 % els alumnes que creuen que hi estan molt i bastant d'acord, «quan un amic pega a algú que l'ha molestat t'has de posar al costat del teu amic» i a «si no tornes els cops que reps, els altres pensaran que ets un covard» en un 16,8 %. Dues són les afirmacions relacionades amb la violència de gènere i amb el rol de l'home. La primera, la que afirma que «està justificat que un home agredeixi la seva dona o parella quan ella decideix deixar-lo» (4,6 % el 2010) i «l'home que pareix agressiu és més atractiu» (6,4 % al 2010). Aquestes, el 2017, han minvat a 2 % i 3,7 %, respectivament.

QUADRE 10. ACTITUDS I OPINIONS CAP A LA VIOLÈNCIA I LA INTOLERÀNCIA EN ELS ALUMNES (COMPARATIVA 2010-2017)

		Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	Molt d'acord
1. Quan un amic pega a algú que l'ha molestat, t'has de posar de part del teu amic.	2010	33,9%	31,1%	21,1%	13,9%
	2017	56,6%	25,5%	11,0%	6,9%

continúa

		Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	Molt d'acord
2. L'home que pareix agressiu és més atractiu.	2010	72,4%	21,1%	4,3%	2,1%
	2017	72,8%	19,5%	5,3%	2,4%
3. Està justificat agredir algú que t'ha llevat el que era teu.	2010	48,5%	33,2%	12,7%	5,6%
	2017	64,3%	24,6%	7,4%	3,7%
4. És correcte amenaçar a vegades els altres perquè sàpiguen que tens un caràcter enèrgic.	2010	64,5%	25,6%	7,5%	2,4%
	2017	84,5%	12,0%	2,5%	1,0%
5. Està justificat que un home agredeixi la seva dona o parella quan ella decideix deixar-lo.	2010	86,3%	9,1%	3,0%	1,5%
	2017	91,0%	5,8%	1,8%	1,4%
6. Si algú més fort que tu t'amenaça amb agredir-te no ho has de contar perquè et convertiràs en un delator.	2010	60,7%	28,3%	5,5%	5,5%
	2017	81,6%	12,7%	3,2%	2,5%
7. Convé demostrar als teus companys que pots ficar-te en baralles.	2010	66,7%	26,4%	5,1%	1,8%
	2017	73,7%	16,5%	7,0%	2,8%
8. Si no tornes els cops que reps, els altres pensaran que ets un covard.	2010	45,3%	27,5%	16,3%	10,9%
	2017	57,1%	21,0%	14,3%	7,6%
9. De vegades pot ser necessari que els pares i les mares donin una bufetada als fills perquè aprenguin alguna cosa.	2010	48,9%	25,7%	17,7%	7,7%
	2017	62,9%	22,8%	9,4%	4,9%
10. S'ha de fer por a algunes persones perquè et respectin.	2010	58,8%	27,7%	8,8%	4,6%
	2017	77,0%	16,0%	4,6%	2,5%
11. En diferents països europeus estan sorgint grups que promouen accions obertament discriminatòries, fins i tot violentes, contra certes minories (marroquins, gitanos, jueus...). Fins a quin punt aproves l'acció d'aquests grups?	2010	72,3%	19,2%	5,7%	2,7%
	2017	87,2%	8,6%	2,6%	1,5%
12. Estaries disposat a votar un partit polític racista o xenòfob?	2010	81,3%	11,9%	4,3%	2,6%
	2017	90,20%	6,20%	2,50%	1,10%

3. PROPOSTES I ACCIONS PER A POTENCIAR LA CONVIVÈNCIA ESCOLAR

Les conductes positives per al bon desenvolupament de les sessions lectives és un element bàsic; de fet, seguint García, Sola i Peiró (2016) informen que conductes disruptives que poden dificultar la tasca del professorat pot acabar per provocar la síndrome del *burn-out*. En aquest estudi, es demana als mateixos estudiants i al professorat (especialment tutors) quines conductes positives realitzen dins les aules. En concret es va demanar als alumnes si «escolten el professor» i si «s'esforcen per a aprendre a classe» (quadre 11). En aquest cas, els alumnes admeten que realitzen aquestes conductes en «algunes» (46,3 % i 52,7 %, respectivament) o «en la majoria de classes» (34,8 % i 16,1 %), sent, sols un 6,6 % qui manifesta que «escolta a totes les classes» o «que s'hi esforça» (2,5 %). Com es pot comprovar, ha augmentat el percentatge d'alumnat que «no escolta mai el que diu el docent» (12,3 % front a un 5,5 % el 2010) o que «no s'esforça mai per aprendre a classe»

(28,7 % front a un 5,6 % el 2010). Quant al professorat, més de la meitat creuen que en la majoria de classes els alumnes s'esforcen per aprendre (54,3 % el 2017 front al 50,5 % el 2010) i que escolten amb atenció (59,8 % front al 56,8 % el 2010).

QUADRE 11. EN QUANTES CLASSES ELS ESTUDIANTS...? (COMPARATIVA 2010-2017)

La conducta de l'alumnat a classe vista per l'ALUMNAT					
		Mai	En algunes	En la majoria	En totes
1. Escolten el que diu el docent.	2010	5,5%	56,2%	33,8%	4,5%
	2017	12,3%	46,3%	34,8%	6,6%
2. S'esforcen per aprendre a classe.	2010	5,6%	55,0%	33,4%	6,1%
	2017	28,7%	52,7%	16,1%	2,5%
La conducta de l'alumnat a classe vista pel PROFESSORAT					
1. S'esforcen per aprendre a classe.	2010	0,9%	35,1%	50,5%	13,5%
	2017		28,3%	54,3%	17,4%
2. Escolten amb atenció el que dic.	2010		21,6%	56,8%	21,6%
	2017		20,7%	59,8%	19,6%

3.1. La construcció activa dels valors d'igualtat i tolerància

Per a Avilés (2017), és important donar presència i veu a les diferents estructures de participació i gestió a l'alumnat per a potenciar la convivència escolar. Al mateix temps, els docents es converteixen en models i referents, potser en algun moment de forma inconscient, tot i que el comportament i actituds davant situacions, per exemple d'assetjament escolar, són bàsics per a la convivència i per al bon aprenentatge moral dels alumnes (Gómez-Ortiz, Romera i Ortega-Ruiz, 2017). En aquest apartat s'informa sobre els indicadors elaborats per conèixer fins a quin punt es construeixen en els centres valors alternatius a la violència i a l'exclusió dels qui es perceben diferents o en situacions de vulnerabilitat.

Cal destacar com han augmentat els percentatges sobre el treball que es fa amb la igualtat i la tolerància (quadre 12), especialment en les variables de «combatre el racisme» (26 % el 2010 front a un 74,3 % que contesten el 2017 que «es fan bastantes o moltes activitats sobre el tema»), activitats que tracten sobre la «violència contra les dones» (27 % el 2010 i un 68,7 % el 2017) i activitats per a «practicar la igualtat entre homes i dones» (del 46,3 % al 73,7 % el 2017). Es manté el percentatge quant a percepció que els professors «ajuden els alumnes amb necessitats especials» (66,2 % el 2010 i un 66,9 % el 2017) i augmenta la percepció sobre l'ajuda que reben dels seus companys els alumnes amb necessitats educatives especials (del 51,7 % el 2010 a un 71,1 % el 2017). Consideren que els alumnes que han vingut d'altres cultures «han rebut una adequada atenció del professorat» (74,1 % front al 65,8 % el 2010) tot i que «no tant dels seus companys» (57,8 % pensaven el 2010 que sovint o molt i el 2017 ho pensen 55,9 %).

QUADRE 12. IGUALTAT I TOLERÀNCIA SEGONS L'ALUMNAT (COMPARATIVA 2010-2017)

		Mai	Poc	Bastant	Molt
1. Es realitzen activitats que tracten sobre el racisme i el mal que produeix (com s'inicia i evoluciona, per què es produeix...).	2010	31,6%	42,4%	19,3%	6,7%
	2017	8,8%	16,9%	47,6%	26,7%
2. Els estudiants que provenen d'altres cultures o països troben en els professors l'atenció adequada.	2010	7,9%	26,1%	40,8%	25,0%
	2017	8,7%	17,2%	46,1%	28,0%
3. Els estudiants que provenen d'altres cultures o països són ben acollits pels companys i companyes.	2010	8,4%	33,8%	42,7%	15,1%
	2017	15,5%	28,7%	34,7%	21,2%
4. Es treballa amb eficàcia per a superar el masclisme.	2010	20,9%	36,7%	30,2%	12,1%
	2017	19,5%	31,6%	31,4%	17,5%
5. Es realitzen activitats que tracten sobre la violència contra les dones (com s'inicia i evoluciona, per què es produeix...).	2010	36,6%	36,4%	19,9%	7,1%
	2017	9,7%	21,6%	41,2%	27,5%
6. Aprenem a practicar la igualtat entre homes i dones.	2010	18,1%	35,6%	29,8%	16,5%
	2017	7,9%	18,4%	47,7%	26,0%
7. Els estudiants que tenen necessitats especials troben el suport que necessiten per part dels seus professors i professores.	2010	7,7%	26,1%	42,2%	24,0%
	2017	8,7%	24,3%	48,3%	18,6%
8. Els estudiants que tenen necessitats especials troben el suport que necessiten per part dels seus companys i companyes.	2010	10,2%	38,2%	36,9%	14,8%
	2017	8,0%	21,0%	49,3%	21,8%

Igual que en el quadre anterior, en aquesta podem comprovar com, en comparació amb el 2010, també en aquest cas els percentatges han augmentat en el treball sobre la igualtat i la tolerància, des del punt de vista del **professorat** (quadre 13). Especialment, en la intensitat; si ens fixam amb les respostes de «molt», el treball ha estat especialment intens, seguint a la resposta del professorat, a «proporcionar una adequada atenció a alumnat d'altres cultures» (de 27,9 % el 2010 a 46,7% el 2017), «anar contra el masclisme» (de 26,1 % a 44,6 % el 2017) o «proporcionar una adequada atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials» (del 26,1 % el 2010 al 48,4 % el 2017).

QUADRE 13. IGUALTAT I TOLERÀNCIA SEGONS EL PROFESSORAT (COMPARATIVA 2010-2017)

		Mai	Poc	Bastant	Molt
1. Ajudar a entendre què és el racisme i el mal que produeix (com s'inicia i evoluciona, per què sorgeix, com corregir-lo...).	2010	4,5%	27,9%	51,4%	16,2%
	2017	4,3%	30,4%	43,5%	21,8%
2. Ensenyar a respectar i valorar altres cultures.	2010	1,8%	11,7%	54,1%	32,4%
	2017	1,1%	19,8%	40,7%	38,5%
3. Proporcionar una adequada atenció a l'alumnat que procedeix d'altres cultures o països.	2010	1,8%	15,3%	55,0%	27,9%
	2017	1,1%	10,9%	41,3%	46,7%

continúa

		Mai	Poc	Bastant	Molt
4. Aconseguir que l'alumnat que procedeix d'altres cultures o països sigui ben acollit pels seus companys i companyes.	2010	0,9%	14,4%	51,4%	33,3%
	2017	1,1%	7,6%	41,3%	50,0%
5. Ajudar a entendre què és el masclisme i com corregir-lo.	2010	1,8%	21,6%	50,5%	26,1%
	2017		20,7%	34,8%	44,6%
6. Realitzar activitats que tracten sobre la violència contra les dones (com s'inicia i evoluciona, per què sorgeix, com corregir-lo...).	2010	5,4%	28,8%	49,5%	16,2%
	2017		26,1%	42,4%	31,5%
7. Ensenyar a practicar la igualtat entre homes i dones.	2010	2,7%	11,7%	50,5%	35,1%
	2017		20,7%	41,3%	38,0%
8. Proporcionar una adequada atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials.	2010	1,8%	18,0%	54,1%	26,1%
	2017		7,7%	44%	48,4%
9. Aconseguir que l'alumnat que té necessitats especials trobi el suport que necessita.	2010	1,8%	16,2%	57,7%	24,3%
	2017		11,1%	48,9%	40,0%

La mateixa tendència segueixen les respostes de l'equip d'orientació (quadre 14) comparant-les amb les del 2010; ja que a cada una d'elles es nota un augment de la freqüència «bastant» i «molt»; destaca el treball a donar una atenció adequada a persones que provenen d'altres cultures (92,1 % entre «bastant» i «molt») o el masclisme (79 % seguint el mateix criteri). Cal destacar de l'equip d'orientació el treball amb persones amb necessitats especials, on, per exemple, amb un 100 % entre «bastant» i «sovint», es treballa per a «donar el suport que necessiten a les persones amb necessitats especials per part dels companys i companyes».

QUADRE 14. IGUALTAT I TOLERÀNCIA SEGONS L'EQUIP D'ORIENTACIÓ (COMPARATIVA 2010-2017)

		Mai	Poc	Bastant	Molt
1. Es realitzen activitats que tracten sobre el racisme i les conseqüències negatives que se'n deriven (com s'inicia i evoluciona, per què...).	2010	6,3%	50,0%	43,8%	
	2017	2,6%	39,5%	52,6%	5,3%
2. Els estudiants que provenen d'altres cultures o països reben dels professors l'atenció adequada.	2010	6,3%	37,5%	50,0%	6,3%
	2017		7,9%	52,6%	39,5%
3. Proporcionar una atenció adequada a l'alumnat que procedeix d'altres cultures o països.	2010		31,3%	62,5%	6,3%
	2017	2,6%	23,7%	65,8%	7,9%
4. Els estudiants que provenen d'altres cultures o països són ben acollits pels companys i companyes.	2010		18,8%	75,0%	6,3%
	2017		7,9%	52,6%	39,5%
5. Es realitzen activitats que tracten sobre què és el masclisme i com corregir-lo.	2010	6,3%	50,0%	37,5%	6,3%
	2017		2,1%	65,8%	13,2%
6. Es realitzen activitats que tracten sobre la violència contra les dones (com s'inicia i evoluciona, per què es produeix...).	2010	6,3%	43,8%	50,0%	
	2017		18,4%	71,1%	10,5%

continua

		Mai	Poc	Bastant	Molt
7. S'ensenya a practicar la igualtat entre homes i dones.	2010		25,0%	62,5%	12,5%
	2017		7,9%	55,3%	36,8%
8. Els estudiants que tenen necessitats especials tenen el suport que necessiten per part del professorat.	2010		20,0%	66,7%	13,3%
	2017		2,6%	52,6%	44,7%
9. Els estudiants que tenen necessitats especials tenen el suport que necessiten per part dels companys i companyes.	2010		43,8%	56,3%	
	2017			81,6%	18,4%

La visió de l'**equip directiu** obté també valors elevats quant a la realització d'activitats front a la igualtat; de fet, els percentatges de «poc» i «gens» són baixos en comparació amb la freqüència de «bastant» i «molt» de les accions. Un 100 % considera que els estudiants amb necessitats educatives reben el suport «bastant» o «molt» que necessiten per part dels companys i companyes (vegeu quadre 15).

QUADRE 15. IGUALTAT I TOLERÀNCIA SEGONS L'EQUIP DIRECTIU (COMPARATIVA 2010-2017)

		Gens	Poc	Bastant	Molt
1. Es realitzen activitats que tracten sobre el racisme i les conseqüències negatives que se'n deriven (com s'inicia i evoluciona, per què...).	2010		47,1%	41,2%	11,8%
	2017	2,6%	39,5%	52,6%	5,3%
2. Proporcionar una atenció adequada a l'alumnat que procedeix d'altres cultures o països.	2010		52,9%	35,2%	11,8%
	2017	2,6%	23,7%	65,8%	7,9%
3. Els estudiants que provenen d'altres cultures o països reben dels professors l'atenció adequada.	2010		11,8%	70,6%	17,6%
	2017		7,9%	52,6%	39,5%
4. Els estudiants que provenen d'altres cultures o països són ben acollits pels companys i companyes.	2010			94,1%	5,9%
	2017		2,6%	71,1%	26,3%
5. Es realitzen activitats que tracten sobre què és el masclisme i com corregir-lo.	2010	5,9%	23,5%	70,6%	
	2017		21,1%	65,8%	13,2%
6. Es realitzen activitats que tracten sobre la violència contra les dones (com s'inicia i evoluciona, per què es produeix...).	2010	5,9%	29,4%	64,7%	
	2017		18,4%	71,1%	10,5%
7. S'ensenya a practicar la igualtat entre homes i dones.	2010			76,5%	23,5%
	2017		7,9%	55,3%	36,8%
8. Els estudiants que tenen necessitats especials tenen el suport que necessiten per part del professorat.	2010		11,8%	76,5%	11,8%
	2017		2,6%	52,6%	44,7%
9. Els estudiants que tenen necessitats especials tenen el suport que necessiten per part dels companys i companyes.	2010		23,5%	76,5%	
				81,6%	18,4%

4. CONCLUSIONS

La convivència escolar es considera com un element clau per a la construcció d'una bona societat i com a un bon camí per a la integració social i plena dels nostres adolescents dins aquesta. El capítol incorpora alguns estudis que relacionen un bon clima escolar amb un correcte procés d'ensenyament-aprenentatge i com les dificultats amb una bona convivència escolar poden provocar, tenint present situacions greus, escenes d'assetjament entre iguals o de *burn-out* entre professors.

Aquest estudi, que replica el realitzat el 2010 en l'àmbit estatal i autonòmic, ha permès no sols disposar d'una perspectiva longitudinal a 7 anys vista sobre la convivència escolar a les aules de secundària de Balears, amb una mostra significativa de les illes, de gènere i de centres públics i concertats, sinó que incorpora, a l'informe complet, la perspectiva de gènere i l'anàlisi desglossada per cursos (de primer d'ESO a quart d'ESO).

Com a resum, els resultats a quasi tots els indicadors són millors que els obtinguts el 2010, especialment significatius són els aportats pels equips directius i els equips d'orientació; sobretot en la percepció de les relacions entre membres de la comunitat educativa (especialment quant a la relació amb les famílies i quant al sentiment de comunitat); també significativa és l'alta percepció de la participació de l'alumnat, que passa d'un 5 % a un 65 %.

Respecte als obstacles, sembla que el treball realitzat pel que fa a la prevenció i la intervenció en situacions d'assetjament escolar i el seu enfocament (en especial a través del protocol de prevenció i d'intervenció en situacions d'assetjament escolar) està donant resultats. De fet, al segon bloc es pot destacar la disminució de persones que molesten i de persones que se senten assetjades; però, per damunt de tot, volem destacar la bona involucració dels iguals, els quals mostren, majoritàriament, un perfil proactiu davant aquestes situacions, és a dir, que destaca el percentatge d'alumnat que comenta que intervindria per tallar la situació d'assetjament tot i que no fos —la persona assetjada— el seu amic/ga.

Al tercer bloc també es veuen els resultats dels treballs que es van fer als centres sobre la construcció de la convivència, quant a programes i actuacions preventives (front a la violència de gènere, per exemple, o front a actituds no xenòfobes en una comunitat autònoma tan multicultural com la nostra), pel fet de donar pes a la importància de la prevenció.

Amb tot, queda també camí per fer. Queda, per exemple, treballar sobre el percentatge d'alumnes que comenten que no tenen cap amic al centre (actuació que necessitarà també la implicació de la família i de la societat en general, pensant, per exemple, amb la influència de les xarxes socials i de les activitats lúdiques amb les noves tecnologies).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Avilés, J. M. (2017). Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación educativa*, 27, 5-18.

Conselleria Educació i Universitat. Direcció General d'Innovació i Comunitat Educativa. *Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears* Revisió de gener de 2018. Palma: Govern de les Illes Balears.

Duque, E. i Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE, Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. doi:10.17583/remie.2016.2108

García, M.; Sola, J. M. i Peiró, S. (2016). Los docentes como clave en la construcción de la convivencia escolar. *EDETANIA* 50, 69-83.

Gómez-Ortiz, O.; Romera, E. M. i Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 27-38.

Institut de Convivència i Èxit Escolar (2017) (en premsa). *Estudi sobre convivència escolar. 2017*. Palma: Direcció General d'Innovació Educativa i Comunitat Educativa. Govern de les illes Balears.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega-Ruiz, R. i Córdoba-Alcaide, F. (2017). El modelo construir la convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación educativa*, 27, 19-32.

Romero, V. L. (2016). *La convivencia escolar y su relación con el bienestar y la autoestima de los adolescentes*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.

Yubero, S.; Larrañaga, E. i Navarro, R. (2017). La continuidad del conflicto en la convivencia escolar: medidas de prevención e intervención del acoso. *Revista de Paz y Conflictos*, 10 (2), 89-116.

TEI com a eix vertebrador de l'educació emocional als municipis de Calvià i Esporles

Maria Clapés

Miquel Sociés Vives

RESUM

Aquest article pretén explicar la implantació del programa TEI, Tutoria entre Iguals, als municipis de Calvià i Esporles. Convertint-se en municipis TEI, persegueixen l'objectiu de fer créixer comunitats amb ciutadans assertius i solidaris, que lluitin per una societat més lliure i justa. El pilar del programa TEI són els centres educatius d'educació infantil, primària i secundària. Pensam que la revolució educativa parteix de la implantació de l'educació emocional a les aules, i en aquests municipis s'ha triat el TEI com a eix vertebrador.

RESUMEN

Este artículo pretende explicar la implantación del programa TEI, Tutoría entre Iguales, en los municipios de Calvià y Esporles. Convirtiéndose en municipios TEI, persiguen el objetivo de hacer crecer comunidades con ciudadanos asertivos y solidarios, que luchan por una sociedad más libre y justa. El pilar del programa TEI son los centros educativos de infantil, primaria y secundaria. Pensamos que la revolución educativa nace de la implantación de la educación emocional en las aulas, y en estos municipios se ha elegido el TEI como su eje vertebrador.

INTRODUCCIÓ

Aquest curs 2017-2018 els municipis de Calvià i Esporles s'han unit a la xarxa de municipis que aplica el TEI, el programa de Tutoria entre Iguals. Es tracta d'un programa de convivència institucional que implica tota la comunitat educativa amb la voluntat de treballar per a una escola inclusiva i amb tolerància zero envers la violència. És un programa educatiu que ens ha servit d'eix vertebrador per obrir les portes a l'educació emocional: amb el TEI es treballa l'autoestima, l'empatia, el respecte, el compromís i les habilitats socials.

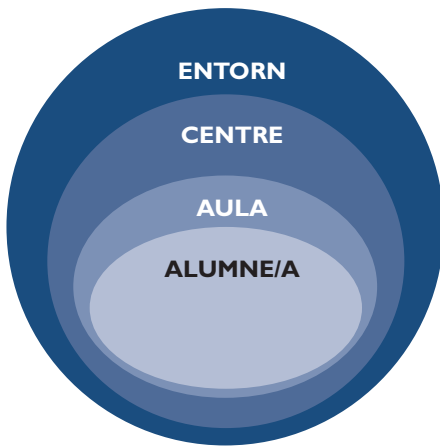
La idea de fer desaparèixer l'assetjament escolar dels centres és el primer pas per construir una societat amb ciutadans empàtics, que s'apoderen a l'hora de resoldre conflictes i prendre decisions, que saben treballar en equip i que no cauen en el victimisme o el desànim.

Si des de sempre els centres educatius han reclamat la implicació de les famílies, ara, amb la municipalització del TEI, s'ha fet un pas més enllà: s'ha apel·lat a la inclusió de tota la xarxa municipal. La societat en general és la que s'encarrega de la formació dels ciutadans del futur, inculcant-los valors, normes i actituds que els apoderin.

L'autor del programa TEI és Andrés González Bellido, que en començà la implantació fa ja quinze anys, el 2003. Es tracta d'un programa desenvolupat per tres universitats diferents, de Barcelona, Alacant i Santiago de Compostel·la. És aplicat en l'actualitat per més de sis-cents centres d'infantil, primària i secundària d'arreu del territori espanyol. Així mateix, comença a implantar-se a Xile, Colòmbia, Equador, Mèxic i Rússia (Bellido, 2016).

COM ES DUU A TERME EL TEI?

Els alumnes implicats en el programa s'agrupen per parelles i es designa un tutor (el de més edat) i un tutoritzat (el més jove). Entre ells hi ha d'haver una diferència de dos cursos. Així, a infantil els alumnes de cinc anys són tutors emocionals dels de tres anys; a primària els alumnes de cinquè tutoritzen els de tercer, i a secundària els alumnes de tercer d'ESO tutoritzen els que acaben d'arribar a l'institut: els de primer d'ESO. Els alumnes més grans es reconeixen com a model, i actuen com a tal, alhora que es preocupen per posar-se a la pell dels més petits i els ajuden a adaptar-se al centre, a les dinàmiques i a relacionar-se correctament amb els companys. És un programa que propugna l'apoderament de l'alumne, el qual aprèn a resoldre conflictes mitjançant el diàleg. Així, la conflictivitat disminueix al centre i també a les xarxes socials.



En el cas de l'educació infantil, el TEI és una eina preventiva que té per objectiu generar conductes saludables per evitar fer mal als altres, alhora que pretén inculcar-les com a hàbits. És a dir, es treballa per tal que els comportaments que intimiden no es manifestin i siguin substituïts per conductes respectuoses amb el proïsme.

En l'educació primària i secundària, els comportaments atemoridors cap als companys ja semblen normalitzats i es desenvolupen sense que l'alumne agressor tingui una clara consciència de fer mal a l'altre. És a dir: l'agressor sap que fa mal, però no en la seva total magnitud. Per això, el primer objectiu del TEI és conscienciar el conjunt de l'alumnat que aquestes actituds s'han d'eliminar.

És evident que des de les institucions educatives s'ha fet una gran aposta per erradicar la violència a les aules. Però els resultats poden ser encara millors. Als nostres municipis, el TEI ha aconseguit ampliar el camp d'acció. No serveix de res fer accions aïllades i sectoritzades que només se situïn dins les parets de les escoles. Cal compartir, com fa el programa, el focus d'atenció i abordar la qüestió en tota la seva dimensió. Sense una interacció efectiva entre tots els elements que formen el microsistema de l'individu, no s'aconseguirà un canvi significatiu en la manera en què l'alumnat percep aquesta xacra social.

IMPLANTACIÓ DEL TEI

Tots els professors dels centres d'infantil, primària i secundària dels municipis de Calvià i Esporles (i també del CEIP Nicolau Calafat, de Valldemossa) van rebre formació a principi de curs per tal de prevenir, identificar i resoldre casos d'assetjament escolar.

La difusió del programa va incloure les famílies, els monitors de menjador i d'activitats extraescolars, els policies tutors, els professionals de programes educatius municipals, com el

REIP (Reforç Educatiu per a alumnes d'Infantil i Primària) i el CREC (Centre de Reforç Educatiu de Calvià).

L'INICI DEL PROGRAMA TEI AL MUNICIPI DE CALVIÀ: L'IES CALVIÀ

A l'IES Calvià va sorgir la idea d'apostar per l'educació emocional el curs 2015-2016, quan detectàrem una sèrie de necessitats que tenien els alumnes i que els limitaven. L'educació emocional és vista pel nostre institut com la clau necessària que ajuda a consolidar, enriquir i potenciar els continguts acadèmics de l'educació tradicional. Així, volguérem centrar els esforços en els objectius següents:

- Augmentar les habilitats socials i les relacions interpersonals satisfactòries.
- Disminuir pensaments autodestructius, millorar l'autoestima.
- Disminuir l'índex de violència i les agressions (incloent-hi les físiques i les verbals, així com la violència de gènere i els micromasclismes).
- Reduir la conducta antisocial o socialment desordenada.
- Reduir el nombre d'expulsions de classe.
- Millorar el rendiment acadèmic.
- Erradicar la iniciació en el consum de drogues (alcohol, tabac, drogues il·legals).
- Millorar l'adaptació escolar, social i familiar.
- Disminuir la tristesa i la simptomatologia depressiva.
- Disminuir l'ansietat i l'estrès.
- Disminuir els desordres relacionats amb el menjar (anorèxia, bulímia).

A més a més, tal com hem dit, perseguíem l'objectiu de construir una comunitat d'estudiants unida, amb capacitat crítica i que sàpiga encarar el futur amb optimisme i determinació.

Per tal d'aconseguir-ho, calia ajudar els estudiants a crear lligams forts amb qui els envolta, i com que malauradament massa sovint aquests lligams no poden establir-se amb els pares, per motius diversos, havíem d'afavorir que els lligams s'establissin entre els companys del centre. Els professors de referència canviem cada any, i és per aquesta raó que els havíem de proporcionar una xarxa de relacions segures, estables, en les quals puguin confiar, i que els puguin durar al llarg de tota la vida.

Com sabem, el pas de primària a secundària no és senzill: canvi de l'entorn, canvi de companys, inseguretats diverses. A l'IES Calvià partim del pensament que l'autoestima és la base de la nostra personalitat. L'autoestima fluctua al llarg de tota la vida, però l'adolescència és un moment especialment crític. Els alumnes d'onze i dotze anys que arriben a l'institut, que fan el pas de primària a secundària, es troben en un entorn desconegut. Se senten insegurs, vulnerables, indefensos. És per això que des del curs 2016-2017 lluitàrem per posar en marxa el programa TEI, en què un alumne de tercer d'ESO tutoritza un company que inicia la seva escolarització al nou centre. Podem pensar que el projecte proporciona ajuda i protecció als alumnes de primer d'ESO, i és així, però

la veritat és que els vertaders beneficiats del programa són els alumnes de tercer. Des del moment en què s'ofereixen voluntàriament a formar-ne part es miren ells mateixos amb uns altres ulls: s'autoavaluen (ells i la seva conducta). Miren de ser un bon model a seguir i són més conscients de les seves febleses. És per aquest motiu que, quan els arriba el moment de donar una mà al seu tutoritzat, és la seva autoestima la que es veu reforçada. La satisfacció d'haver ajudat és, per a molts d'ells, un gran moment de plenitud.

L'observació mútua, l'erradicació de conductes violentes d'alt i de baix nivell, la consciència que "està equivocada qui vol sentir-se millor humiliant un company", afavoreix la convivència al centre escolar. Tothom té més facilitat per trobar-hi el seu lloc. Ningú no queda exclòs del programa; tothom té una parella a qui acudir en cas de conflicte. Tothom té algú amb qui mantenir una conversa informal, algú que el saluda al pati o en els canvis de classe. És una manera de protegir l'autoestima dels alumnes del centre, afavorint les relacions interpersonals, potenciant els èxits i apoderant cada un dels alumnes. Els alumnes poden venir al centre amb la tranquil·litat que no seran vexats pels companys, sabent que hi ha qui els espera amb il·lusió de fer-hi una broma o compartir una anècdota.

Aquest benestar potencia la motivació dels alumnes envers els estudis, minva els índexs d'absentisme i de fracàs escolar, i incrementa els èxits acadèmics de cada un dels alumnes. Sabem que la millora del rendiment acadèmic també és un dels factors que augmenten l'autoestima. Entenen que el seu esforç els farà arribar allà on es proposin: el ventall de perspectives de futur es veu ampliat.

Tal com expliquen Carmen Rodríguez Naranjo i Antonio Caño González en el seu article "Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención", l'autoconcepte inclou components físics, acadèmics, personals i socials, els quals veiem que són treballats en bona part pel programa TEI. Ens expliquen que és en l'adolescència quan identifiquem els nivells més baixos d'autoestima al llarg del cicle vital: "Cuando se ha investigado la trayectoria de la autoestima global para ambos sexos, se encuentran niveles relativamente altos en la infancia que disminuyen al comienzo de la adolescencia y a lo largo de ésta. Estos niveles se incrementan de nuevo desde el comienzo de la vida adulta hasta la vejez" (Rodríguez i Caño, 2012). Diuen "La adolescencia temprana se ha considerado, en particular, un periodo especialmente relevante para la formación de la autoestima, en la cual los individuos se muestran vulnerables a experimentar una disminución de la misma" (Rodríguez i Caño, 2012). Assenyalen les dificultats acadèmiques o la pèrdua de suport de les amistats com a desafiaments especialment significatius.

Davant una autoestima que fluctua, els fracassos incidiran de manera negativa i arribaran a sobregeneralitzar-se. Així, derivaran cap a autolimitacions i bloquejos. Els èxits, per contra, incidiran positivament en l'autoestima, generaran emocions d'apertura i incrementaran la motivació i la percepció positiva de l'entorn, milloraran l'afrontament d'experiències negatives, milloraran l'èxit acadèmic, afavoriran l'acceptació en el grup d'iguals, i alhora els faran menys susceptibles a la pressió que aquest grup pot exercir (Rodríguez i Caño, 2012). Una persona amb un nivell d'autoestima adequat sol ser, segons la nostra opinió, una persona més lliure i amb més capacitat d'expansió personal i professional, perquè l'assoliment de metes ens augmenta les nostres creences d'eficàcia.

Quan desitjam un futur de benestar personal per als nostres alumnes, som conscients que hauran de fer front a situacions adverses. Aquestes situacions adverses es poden superar activant els recursos interns (per això cal que treballem amb l'autoestima) i/o activant els recursos externs (podent recórrer a les amistats, per exemple; per això treballem les habilitats socials). Entenem que una persona amb un benestar personal alt té una percepció positiva de si mateixa, però també dels altres, cosa que fa que sigui més tolerant (Lyubomirsky, Sheldon i Schkade, 2005).

Partiem del pensament que uns alumnes que es coneixen bé a si mateixos i que saben establir bones relacions amb el seu entorn són alumnes que tenen més ganes de venir al centre educatiu, no només per relacionar-se amb les persones que aprecien, sinó també per continuar amb interès i motivació els seus estudis acadèmics. La cohesió grupal, la creació de vincles positius, és una de les eines per lluitar contra l'absentisme o contra el baix rendiment acadèmic.

Consideram que la formació en educació emocional és bàsica perquè una persona pugui fer front al futur amb valentia, determinació i fortalesa i en surti exitosa, entenent l'èxit com un assoliment de benestar personal: autoestima i relacions interpersonals satisfactòries, amb un assoliment progressiu de les pròpies metes establertes. Sabem que el benestar personal es tradueix en una millora del rendiment escolar i, per tant, de les qualificacions. Les bones qualificacions són, alhora, un reforç de l'autoestima. És un peix que es mossega la cua.

El mes de juliol del 2016, amb el projecte d'educació emocional preparat, vam decidir anar fins a l'Ajuntament de Calvià a demanar el suport econòmic per poder rebre la formació TEI. Des d'un principi, l'acollida per part del consistori va ser enèrgica i va apostar per fer arribar el programa de Tutoria entre Iguals a tots els centres del municipi, que eren conscients que la tasca contra l'assetjament escolar és imprescindible i ens permetrà recollir fruits a curt i, especialment, a llarg termini.

Amb massa poc temps per poder organitzar la formació de tots els centres de Calvià, es decidí que el TEI s'implantaria el curs 2016-2017 a l'IES Calvià i el curs següent s'oferiria als altres centres del municipi.

En el claustre del dia 9 de setembre de 2016, el professorat de l'IES Calvià va aprovar l'inici del projecte d'educació emocional, amb el TEI com a eix vertebrador. Setanta-quatre membres del professorat, els dies 15 i 16 de setembre, van rebre la formació TEI, a càrrec d'Andrés González Bellido. El dia 29 de setembre es va demanar la participació voluntària dels alumnes de tercer i el mateix horabaixa s'informà del programa les famílies dels alumnes de primer i tercer d'ESO. Així, plantejàrem tres eixos de formació: professorat, alumnes i famílies. Cercàvem la continuïtat i la coherència educatives.

Arran de la bona acollida del TEI a l'IES Calvià, el curs 2017-2018, la formació TEI s'ha fet extensiva a la resta de centres d'educació infantil, primària i secundària del municipi de Calvià.

A l'IES Calvià la formació en educació emocional ha estat progressiva. El curs 2016-2017 començarem la formació bàsicament amb els alumnes de primer d'ESO. Per una banda, aplicàrem el

TEI i, per l'altra, treballarem a l'aula el programa de competència social, de Manuel Segura, a banda de treballar la identificació de les emocions, la teoria de les intel·ligències múltiples, de Gardner (1995), i començar a fer sessions d'atenció plena (*mindfulness*). També reberen formació TEI els alumnes de tercer d'ESO, que són els tutors dels alumnes de primer.

Aquest segon any d'implantació de l'educació emocional, en aquest curs 2017-2018, el TEI ha estat complementat per les activitats de tutoria que esmentam a continuació i que s'han fet, adaptades als diferents graus de maduresa, de primer a quart d'ESO i com a ajuda extra per a l'alumnat en alguna sessió de les tutories de batxillerat quan els estudiants ho han necessitat:

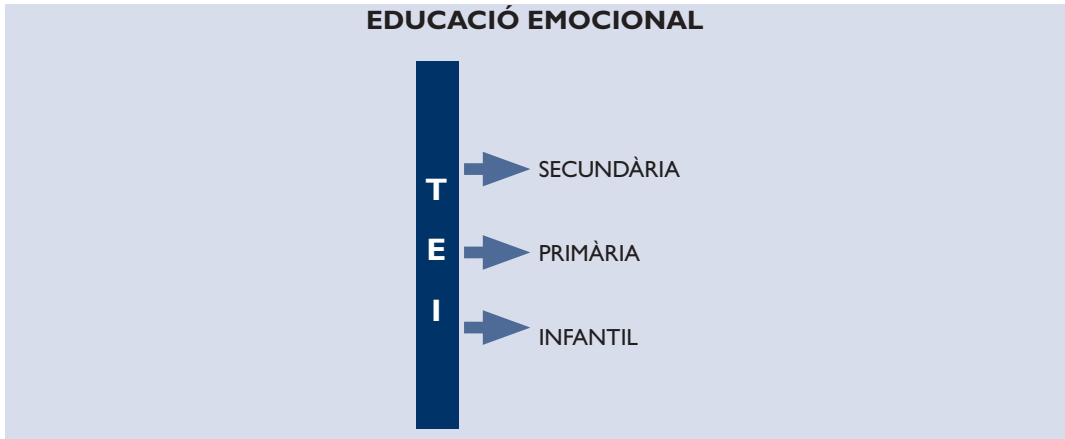
- Identificació i gestió de les emocions.
- Identificació de les intel·ligències múltiples, de Howard Gardner.
- Seguiment del programa de competència social, de Manuel Segura.
- Realització de pràctiques d'atenció plena.
- Aplicació de pràctiques restauratives.
- Realització d'un cicle de conferències de superació personal. Convidats: Joan Munar (a primer d'ESO), Lorena Homar (a segon d'ESO), Discasports (a tercer d'ESO), Víctor Uris (a quart d'ESO) i Tòfol Castanyer (per als grups de primer de batxillerat, que a poc a poc van incorporant també l'educació emocional).
- Lectura del cicle de contes sobre autoconeixement i emocions.
- Realització del cicle de cinema *Emociona't*.
- Reflexions positives sobre les avaluacions: els companys de classe i els professors.
- Elaboració d'un dietari emocional personal al llarg del curs.
- Participació de la bústia anònima.
- Participació voluntària als Berenars en Català (activitat dels divendres en el temps de pati que reuneix alumnes de tots els nivells d'ESO, FP i batxillerat per a compartir, en català, coneixements, experiències, emocions, idees i pensaments mentre fem un tast de cuina mallorquina).

Les dites activitats ens serveixen per treballar l'autoconeixement, l'autoregulació, la motivació, l'empatia i les habilitats socials. D'acord amb Daniel Goleman, els tres primers aspectes esmentats configuren la competència personal i els dos darrers la competència social (Goleman, 2000).

Durant el curs 2017-2018 la formació en educació emocional per a l'alumnat s'ha fet extensiva als grups de segon i quart d'ESO (amb 147 i 108 alumnes respectivament). D'aquesta manera, en aquest segon any d'implantació de l'educació emocional hem cobert els quatre nivells d'ESO (un total de 573 alumnes). Hem decidit continuar amb el TEI entre segon i quart (aquestes trobades no eren incloses en un principi en el programa TEI), tot i que únicament amb dues activitats formals al llarg del curs. Les trobades informals entre aquests dos nivells (les que els alumnes fan pel seu compte) han estat les més freqüents, atès que les parelles es coneixen del curs anterior. No hem pogut fer més trobades formals a causa de la incompatibilitat horària: els grups classe que teníem a tercer no

s'han mantingut a quart. No obstant això, teníem l'obligació, com a centre, d'assegurar-nos que el projecte iniciat continuava endavant; els volíem facilitar trobades puntuals. Ho hem fet.

La coordinació de l'IES Calvià amb els centres de primària adscrits és molt vasta, però a partir d'aquest curs també inclou el projecte TEI. La seva implantació en tots els nivells educatius afavoreix la coherència educativa i contribueix a normalitzar aquest tipus de relacions entre alumnes de diferents edats. Contribueix, al cap i a la fi, a fer comunitat.



EXPANSIÓ AL MUNICIPI DE CALVIÀ

La bona rebuda del TEI a l'IES Calvià va suposar que s'implantés a tot el municipi aquest curs 2017-2018. Així, enguany han implantat el TEI onze centres d'educació infantil i primària i un de secundària (recordem que l'IES Calvià ja va rebre la formació el curs passat). L'IES Son Ferrer, tot i que va participar en la formació dels docents, ha estat l'únic centre del municipi que no ha iniciat, de moment, la implantació del programa TEI.

Amb la unificació d'esforços a favor de l'educació emocional, establim una línia educativa que s'estén des dels tres fins als setze-deset anys, en què els alumnes acaben l'educació obligatòria. Amb aquesta municipalització del programa TEI aconseguirem que el 100% dels alumnes passin per l'experiència de ser tutors i tutoritzats diverses vegades al llarg de l'ensenyament. Amplien la xarxa d'amistats perquè el programa estableix la no repetició de parelles TEI i perquè es veuen "obligats" a conversar amb companys que no coneixien prèviament. És un entrenament de les habilitats socials i suposa un foment de l'autoestima.

D'acord amb les dades que ens ha facilitat l'IMEB (l'Institut Municipal d'Educació i Biblioteques de Calvià), 2.158 alumnes han pogut gaudir del programa. En detall, les xifres d'alumnes que han format part del programa TEI són les següents:

QUADRE 1. DADES D'EDUCACIÓ INFANTIL DEL CURS 2017-2018

CEIP	4t EI (3 anys)	6è EI (5 anys)	TOTAL
BENDINAT	42	50	92
CAS SABONERS	23	46	69
GALATZÓ	14	10	24
JAUME I	43	50	93
SA GINESTA	20	23	43
SA MORISCA	22	24	46
SES QUARTERADES	11	25	36
SES ROTES VELLES	44	50	94
SON CALIU	44	50	94
SON FERRER	44	50	94
XALOC	26	25	51
SUBTOTALS	333	403	736

QUADRE 2. DADES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DEL CURS 2017-2018

CEIP	3r	5è	TOTAL
BENDINAT	52	53	105
CAS SABONERS	43	35	78
GALATZÓ	8	8	16
JAUME I	52	53	105
SA GINESTA	19	19	38
SA MORISCA	25	23	48
SES QUARTERADES	21	21	42
SES ROTES VELLES	41	38	79
SON CALIU	52	52	104
SON FERRER	45	49	94
XALOC	37	34	71
SUBTOTALS	395	385	780

QUADRE 3. DADES D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DEL CURS 2017-2018

IES	1r	3r	TOTAL
BENDINAT	156	168	324
CALVIÀ	161	157	318
SUBTOTALS	317	325	642
TOTAL			2.158

Els primers de rebre la formació TEI foren els docents. Just després la reberen les famílies del municipi, els monitors d'extraescolars, els monitors de menjador, els policies tutors, els professionals de programes educatius municipals del REIP i del CREC. Les xifres següents, també facilitades per l'IMEB, recullen l'abast de la formació del curs 2017-2018:

QUADRE 4. PROFESSORAT DELS CENTRES EDUCATIUS

CEIP	Professorat d'infantil	Professorat de primària	Professorat de secundària	TOTAL
CEIP XALOC	8	16		24
CEIP BENDINAT	9	20		29
CEIP PUIG DE SA GINESTA	4	12		16
CEIP JAUME I	9	22		31
CEIP SON FERRER	10	14		24
CEIP SES ROTESVELLES	8	25		33
CEIP CAS SABONERS	5	22		27
CEIP PUIG DE SA MORISCA	4	12		16
CEIP SES QUARTERADES	4	7		11
CEIP GALATZÓ	4	8		12
CEIP SON CALIU	8	19		27
IES BENDINAT			18	18
TOTAL	73	177	18	268

QUADRE 5. COMUNITAT EDUCATIVA

EOEP	6
REIP	14
CREC	18
SERVEIS SOCIALS	20
POLICIES TUTORS	4
MONITORS D'ACTIVITATS EXTRAESCOLARS	26
MONITORS DE MENJADOR ESCOLAR	16
TOTAL	104

L'EXPERIÈNCIA DEL PROGRAMA TEI A ESPORLES I VALLDEMOSSA

A l'IES Josep Font i Trias d'Esporles va sorgir la idea d'apostar per l'educació emocional el curs 2015-2016, quan des del departament d'orientació es va detectar la necessitat de treballar una part oculta del currículum: les emocions.

Curs 2015-2016: educam en emocions

Es tracta de desenvolupar les competències socials i emocionals com a elements essencials del desenvolupament integral del nostre alumnat a través d'un programa específic d'educació emocional adreçat a un grup d'alumnes de 1r d'ESO.

A les assignatures de Valors Ètics, Llengua Castellana i Tutoria, a través de metodologies vivencials i participatives, s'ensenyen i es posen a l'abast de l'alumnat eines per donar nom als seus sentiments i emocions. També s'hi fomenta l'empatia i les habilitats socials.

Tot això és una forma de prevenir els conflictes de caràcter personal i interpersonal. Aquest projecte surt de les necessitats detectades al nostre centre de donar resposta a les problemàtiques i dificultats durant els cursos escolars passats i que estan relacionades amb la manca de motivació, les habilitats socials i dificultats d'aprenentatge. També, surt de la convicció que som els responsables de vetllar pel desenvolupament integral de l'alumnat, i no tan sols del seu rendiment acadèmic.

A més, el projecte no té un enfocament correctiu ni prescriptiu per reconduir la persona sinó que està pensat per involucrar els adolescents en una experiència creativa amb la qual podran construir relacions i desenvolupar una definició de si mateixos saludable, basada en l'afectivitat, l'autoestima i l'empatia, que són la base indispensable per al desenvolupament cognitiu i la prevenció dels conflictes.

Curs 2016-2017: formació en xarxa del TEI

L'equip directiu va impulsar una reflexió que ajudàs a reformular un nou **Pla de convivència escolar** per tal d'aconseguir una millora de la convivència al centre. Com a membres de la comunitat escolar, tots vivim i patim en un moment o altres situacions de conflicte, i per això cal que les sapiguem identificar i desglossar i que actuem de forma coordinada.

El Pla de convivència pretén aconseguir els objectius següents:

- Mantenir un clima de convivència favorable al centre per aconseguir que els alumnes adquireixin els hàbits socials i culturals adequats que els formen com a membres d'una ciutadania democràtica, responsable i respectuosa.
- Aconseguir la integració efectiva de tot l'alumnat al centre, que contribueixi al desenvolupament de la seva personalitat assumint pautes de cooperació i solidaritat.
- Impulsar les actituds no sexistes i no discriminatòries entre tots els membres de la comunitat educativa.
- Prevenir els conflictes i, si n'és el cas, gestionar-los amb agilitat i eficàcia mitjançant protocols consensuats per la comunitat educativa.

Amb l'ajut econòmic de l'Ajuntament d'Esporles i l'APIMA de l'IES Josep Font i Trias, es va aconseguir implantar el programa TEI. Es va fer una formació en què participaren membres de la xarxa socioeducativa dels municipis: policia tutor, assistents socials, infermers, casal de joves... L'objectiu de la formació era clar: implantar el lema "Tolerància zero" cap a la violència escolar a Esporles i Valldemossa.

Curs 2017-2018: posada en pràctica

La col·laboració de tots els membres de la comunitat docent ha estat fonamental per poder aplicar el programa TEI d'una forma exitosa, la qual cosa farà que es continuï posant en pràctica en els propers cursos.

QUADRE 6. DADES DE L'ALUMNAT DEL TEI DEL CURS 2017-2018

	1r	3r	TOTAL
IES Josep Font i Trias, d'Esporles	81	85	166
CEIP Gabriel Comas i Ribas, d'Esporles	49	51	100
CEIP Nicolau Calafat, de Valldemossa	23	22	45
TOTAL	153	158	311

QUADRE 7. PROFESSORAT DELS CENTRES EDUCATIUS

IES Josep Font i Trias, d'Esporles	8
CEIP Gabriel Comas i Ribas, d'Esporles	9
CEIP Nicolau Calafat, de Valldemossa	4
TOTAL	21

QUADRE 8. COMUNITAT EDUCATIVA

PROA	7
SERVEIS SOCIALS	2
POLICIA TUTOR	1
SERVEIS DE SALUT	1
MONITOR CASAL DE JOVES	1
TOTAL	12

ENTREBANCS I RECOMPENSES

No és senzill implantar un programa educatiu en tants de centres. Hem tocat amb les mans els encerts i els passos en fals que comporta la posada en marxa d'un programa d'aquesta envergadura. Cada centre educatiu respira a la seva manera i no tots tenim les mateixes necessitats. Si bé l'acollida del TEI va ser bona, ha suposat un gran esforç per a tots els coordinadors i tutors dels

grups TEI de tots els centres, tirar endavant el programa: no hi ha prou hores per coordinar-se i no tenim tant de temps com voldríem per fer les activitats i que els alumnes es coneguin tan bé com ens agradaria.

Cal reconèixer la tasca titànica dels docents de tots els centres esmentats per haver englobat al voltant del TEI tots els seus projectes previs. Així, junts, ens encaminem cap a una estructura municipal que vertebrava tota la labor que s'està fent a favor de l'educació emocional. Serà imprescindible per a la continuïtat del programa que els docents nouvinguts els propers cursos rebin la formació del TEI.

Dit això, val la pena tenir presents tots aquells moments viscuts en què hem vist reaccionar els tutors del TEI quan els seus tutoritzats han patit una agressió (verbal o física) o els han confessat, en la intimitat i la confiança, que només algú d'una edat similar els podia donar, que patien abusos o maltractaments a casa i, fins i tot, en algun cas extrem, que s'autolesionaven o que es volien llevar la vida.

L'estructura del programa, que inclou tota mena de violència, ens ha permès arribar a més alumnes: bé sigui perquè el tutor ha sabut ajudar el tutoritzat a resoldre un conflicte amb un company de centre o bé perquè l'ha acompanyat a parlar amb un docent que ha activat els mecanismes oportuns.

PARTICIPACIÓ EN LES JORNADES DEL TEI

Enguany hem participat en les jornades del TEI que s'han fet a la Universitat de Barcelona el dia 14 d'abril. Escoltàrem les aportacions de centres TEI de comunitats autònomes de tot l'Estat espanyol. Ens presentaren les estadístiques fetes per la Universitat d'Alacant, en què es posa de manifest la incidència positiva del TEI en el creixement personal dels alumnes (i també dels professors) que hi participen, i hi comunicàrem el procés de municipalització del TEI als nostres municipis de Calvià i Esporles.

CONCLUSIONS

Defensem que l'escola ha de ser un entorn segur per a tothom on cada u pugui desenvolupar el seu potencial d'aprenentatge i integrar-s'hi de manera segura sense cap mena d'assetjament físic o emocional. Sense l'ajuda de les altres estructures socials, és impossible assolir aquest objectiu.

Amb la implantació del TEI, hem pogut posar en pràctica tots aquells conceptes que, sovint, queden només damunt el paper: empatia, respecte, amicitat, solidaritat, valentia, confiança, apoderament, assertivitat, etcètera.

És essencial que docents, alumnes, famílies i entorn dels infants, nins i joves treballem conjuntament per formar ciutadans que rebutgen la violència i es construeixen com a persones completes, amb capacitat crítica, amb poder de decisió, ciutadans que saben treballar en equip i que canviaran la societat del demà. D'aquesta manera, aconseguirem que sigui més justa i lliure.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bellido, A. (2016). *TEI, programa de tutoria entre iguals*. <http://programatei.com>

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M, i Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. Recuperat de <https://escholarship.org/uc/item/4v03h9gv>

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (2000). *Intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairós.

Rodríguez, M.C., Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia. Análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 12 (3) , 389-404.

Segura, M.; i Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Seligman, M. (2002). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Sydney: William Heinemann.

El model de les escoles d'adults de Menorca

Llorenç Forcada

Magdalena Humbert

RESUM

Aquest treball pretén donar a conèixer la forma en què s'organitzen els centres d'educació de persones adultes (CEPA) de Menorca. S'hi descriuen els conceptes bàsics amb els quals es regeix la formació permanent de persones adultes, s'hi fa un recorregut per la història dels centres com a punt de partida per exposar el model basat en la col·laboració de tres institucions —la Conselleria d'Educació i Universitat, les administracions de Menorca i l'Associació d'Educació d'Adults de Menorca— i acaba amb unes conclusions extretes de l'anàlisi de les debilitats, fortaleses, oportunitats i amenaces del model.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer la forma en que se organizan los centros de educación de personas adultas (CEPA) de Menorca. En él se describen los conceptos básicos con los que se rige la formación permanente de personas adultas, se hace un recorrido por la historia de los centros como punto de partida para exponer el modelo basado en la colaboración de tres instituciones -la Conselleria d'Educació i Universitat, las administraciones de Menorca y la Associació d'Educació d'Adults de Menorca- y se termina con unas conclusiones extraídas del análisis de las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas del modelo.

INTRODUCCIÓ

Des de fa molts anys, Menorca ha apostat fort per l'educació de les persones adultes. En aquest sentit, considerem que el nostre tipus d'organització és inèdit a les Illes Balears i és el que pretenem explicar i concretar en aquest article.

L'educació de persones adultes s'entén com el conjunt d'actuacions i processos d'aprenentatge que, realitzats al llarg de tota la vida, tenen com a finalitat oferir a les persones adultes que han superat l'edat màxima d'escolarització obligatòria l'accés a diferents programes formatius que els permetin ampliar les seves competències bàsiques, tècniques o professionals i, d'aquesta forma, millorar les condicions d'inserció i de promoció laboral, l'accés als béns culturals i la capacitat per jutjar i participar críticament i activament en la realitat social, cultural i econòmica com a ciutadans (article 2, "Del concepte". Llei 4/2006, de 30 de març, d'educació i formació permanent de persones adultes de les Illes Balears. BOIB núm. 50 de 6 d'abril de 2006).

Es consideren persones adultes totes les que han superat l'edat màxima de permanència als ensenyaments bàsics del sistema educatiu, i fonamentalment les accions educatives van dirigides segons l'article 9 de l'esmenada Llei 4/2006 de 30 de març, d'educació i formació permanent de persones adultes a les Illes Balears, a:

- a) Les persones o els col·lectius amb dificultats d'accés a les activitats educatives i formatives, amb necessitats educatives especials, en situació de risc, exclusió o marginació, així com els immigrants i les minories culturals.

- b) Les persones que no tenen assolits els coneixements mínims previs per poder cursar la formació ocupacional i la contínua.
- c) Les persones que no han obtingut el títol de graduat en educació secundària.
- d) Les persones en situació d'atur o amb dificultats per a la seva inserció o reinserció laboral, així com aquelles que estiguin subjectes a processos de reconversió o requalificació laboral.
- e) Les persones o els col·lectius necessitats d'una formació en les noves tecnologies i en idiomes.
- f) Les persones que demanen una educació integral com a persones i com a ciutadans.

Els centres destinats a aquesta formació i educació permanent de persones adultes són els CEPA (centres d'educació de persones adultes), que depenen de la Conselleria d'Educació i Universitat.

El marc legal que regula aquesta educació a les Illes Balears ve especificat a la Llei 4/2006 de 30 de març, d'educació i formació permanent de persones adultes de les Illes Balears, en què s'indica:

L'educació permanent comprèn tant activitats destinades a la formació personal, cívica i social de la persona com d'altres orientades a l'ocupació, i té lloc en una varietat d'entorns dins i fora dels sistemes d'educació i formació formals. És necessari promoure l'adquisició de les capacitats bàsiques i incrementar les oportunitats d'accedir a formes d'aprenentatge innovadores i més flexibles.

La participació en la vida social, cultural, política i econòmica de la població de les Illes Balears exigeix desenvolupar aquells aspectes formatius que permetin promoure entre les persones adultes una ciutadania activa, el raonament crític, el comportament cívic, la participació democràtica i la producció cultural i artística per transformar reflexivament la realitat social i construir un projecte col·lectiu de progrés (pàg. 14).

També la Llei orgànica 8/2013 de 9 de desembre per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE), tot i que encara no ha estat desplegada per a l'educació de persones adultes exposa:

L'estratègia de la Unió Europea per a un creixement intel·ligent, sostenible i integrador ha establert per a l'horitzó 2020 cinc ambiciosos objectius en matèria d'ocupació, innovació, educació, integració social i clima i energia, i ha quantificat els objectius educatius que ha d'aconseguir la Unió Europea per a millorar els nivells d'educació. L'any 2020, la Unió Europea haurà de reduir l'abandonament escolar a menys d'un 10% i, com a mínim, almenys el 40% de la població d'entre 30 i 34 anys haurà d'haver finalitzat els seus estudis de formació superior o equivalent (pàg. 6).

L'educació de persones adultes és un tema viu en diferents organitzacions. Són exemples evidents les següents cites:

- a) Com diu ha la LOMQE, l'estratègia Europa 2020 per a un creixement intel·ligent, sostenible i integrador reconeix que l'aprenentatge permanent i el desenvolupament de competències són aspectes clau per donar resposta a la crisi econòmica, l'envelliment de la població i l'àmplia estratègia econòmica.

S'ha de valorar l'aprenentatge al llarg de la vida com una eina fonamental per a l'ocupabilitat, la inclusió social, l'extensió de les TIC i la igualtat d'oportunitats.

D'una banda, permet el retorn al sistema educatiu de les persones que l'han abandonat prematurament i, de l'altra, per a moltes persones adultes representa l'única oportunitat d'accés a la formació, l'adquisició o l'actualització de competències i coneixements bàsics imprescindibles.

L'educació d'adults engloba múltiples expressions de l'aprenentatge, seguint les directrius dels objectius marcats per la UE:

* Garantir la prestació d'una educació i formació d'adults d'alta qualitat, formal, no formal i informal, que desenvolupi les competències clau o qualificacions.

* Oferir a la població adulta processos de formació oberts i flexibles que serveixin per adquirir, completar o ampliar la formació bàsica i l'adquisició de competències professionals o la consecució de titulacions acadèmiques, la qual cosa possibilita l'accés a estudis superiors o la inserció en el mercat laboral.

- b) La UNESCO, en l'Informe de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI (1996), refermava l'educació com a instrument indispensable "perquè la humanitat pugui progressar vers els seus ideals de pau, llibertat i justícia social", i presentava l'educació al llarg de tota la vida com una de les claus d'accés al segle XXI (així s'especifica a l'Exposició de motius II, de la Llei 4/2006 de 30 de març).

- c) El concepte i la necessitat d'educació al llarg de tota la vida són definits a la Cinquena Conferència Internacional d'Educació de les Persones Adultes d'Hamburg de 1997, que la conceptualitza com a conseqüència d'una ciutadania activa i una condició per a la participació en societat. És un concepte totalment útil per fomentar el desenvolupament ecològicament sostenible; per promoure la democràcia, la justícia i la igualtat entre dones i homes; per al desenvolupament científic, econòmic i social; per construir un món on els conflictes violents siguin substituïts pel diàleg, i per assolir una cultura de pau basada en la justícia.

- d) En el Consell Europeu celebrat a Lisboa el març del 2000 es va establir la necessitat de l'aprenentatge al llarg de tota la vida com una garantia per a l'adequat desenvolupament d'una societat i d'una economia basades en el coneixement. Es va proposar als estats membres, al Consell i a la Comissió Europea, en els seus respectius àmbits de competència, el foment d'estratègies coherents i mesures pràctiques per a l'aprenentatge permanent per a tots. Aquest aprenentatge s'ha d'oferir a Europa en les mateixes condicions d'igualtat a tots els seus ciutadans perquè aquests puguin participar activament en la seva construcció i en les transformacions

polítiques, socials i econòmiques que això implica. La Unió Europea es va donar un termini de deu anys per convertir-se en l'economia del coneixement més competitiva i dinàmica del món, capaç d'un creixement econòmic sostenible amb més i millors llocs de treball i una major cohesió social. L'aprenentatge permanent és un element central d'aquesta estratègia, fonamental no només per a la competitivitat i l'ocupació, sinó també per a la inclusió social, la ciutadania activa i el desenvolupament personal.

- e) El text aprovat pel Fòrum Mundial de l'Educació, organitzat per la UNESCO a Dakar durant l'abril de 2000, considera que l'educació és un dret humà fonamental i un mitjà indispensable per participar en els sistemes econòmics i socials del segle XXI. Inclou com un dels seus sis objectius l'accés general de les persones adultes a una educació bàsica i continua.
- f) Després que la Comissió Europea adoptés la Comunicació "Fer realitat un espai europeu de l'aprenentatge permanent", el 21 de novembre de 2001, l'aprenentatge permanent s'ha convertit en el principi guia de les polítiques d'educació i formació. Aquest document demana la creació d'un espai europeu de l'aprenentatge permanent, els objectius del qual són capacitar els ciutadans perquè es puguin moure lliurement en entorns d'aprenentatge, treball, regions i països diferents, i potenciar al màxim els seus coneixements i aptituds. S'estableixen estratègies coherents i globals d'aprenentatge permanent i prioritats d'actuació. El Consell de la Unió Europea va adoptar el juny de 2002 una resolució sobre l'aprenentatge permanent i va donar suport a la Comunicació de la Comissió Europea de novembre de 2001.

Com es pot comprovar, és un tema que preocupa i que es treballa amb intensitat arreu d'Europa. Si bé totes les cites corresponen al voltant de l'any 2000, es continua treballant en aquest tema.

Després d'aquesta introducció per situar-nos en quin punt ens trobam en aquests moments respecte a l'educació de les persones adultes a les Illes Balears, exposarem tot seguit quina és la realitat a Menorca, que és l'objectiu d'aquest article, per acabar explicant el model organitzatiu al qual hem arribat.

HISTÒRIA DE COM S'HA ARRIBAT AL MODEL DE LES ESCOLES D'ADULTS DE MENORCA

El camí recorregut pels dos centres té molts d'anys d'història. El curs 1985-86, a Maó, va ser creat el primer Centre d'Educació d'Adults de Menorca, vista la necessitat d'alfabetitzar les persones que no havien tingut accés a estudis inicials i per preparar el graduat escolar. Fins a aquell moment, només hi havia una aula externa dependent d'un centre de Palma. Pocs anys després de la creació del primer CEPA a Menorca, es va habilitar com a aula externa dependent de Maó el centre de Ciutadella, fins que l'any 1992 aquest va ser creat com a centre independent. D'aquesta manera, des de llavors comptam a Menorca amb dos centres d'educació de persones adultes: (1) el CEPA Joan Mir i Mir a Maó i (2) el CEPA Ciutadella. Cal destacar que aquests dos centres veuen estesa la seva influència amb un teixit d'aules externes, una per cada poble de Menorca (Alaior, es Castell i Sant Lluís, dependents del centre de Maó; es Mercadal, es Migjorn i Ferreries, dependents del CEPA Ciutadella).

Des dels inicis de la creació, els dos CEPA han treballat conjuntament de manera que s'ha analitzat la realitat i la necessitat de formació de la societat menorquina fins a crear el teixit organitzatiu actual.

Però quina és aquesta organització de la qual ens sentim tan orgullosos? Quins són els tres pilars que formen l'Educació de Persones Adultes a Menorca? S'ha de tenir present que tot aquest entramat és conseqüència d'un llarg procés històric marcat per les circumstàncies i normatives de cada moment.

Des de ben prest es va tenir present que l'oferta educativa que es proposava —alfabetització i preparació per a les proves del graduat escolar—, es quedava molt curta davant la demanda formativa de la societat menorquina. Eren anys esplèndids quant al turisme i la construcció, fet que implicava una immigració important, i les noves tecnologies avançaven molt ràpidament. La societat no estava preparada ni formada i les demandes de nous coneixements arribaven als CEPA. Eren necessaris cursos d'idiomes, de castellà per a estrangers, de català, d'informàtica, de preparació per a proves d'oposicions, d'accessos a Grau Mitjà, a Grau Superior, a la UIB per a més grans de 25 anys, etc. També per a la formació integral com a persona es demanaven cursos complementaris de ioga, de gestió cultural, d'escacs, d'excursions, d'història de Menorca, etc.

La Conselleria no podia donar resposta a tal demanda i els CEPA van anar tocant portes per trobar solucions. L'any 1986 van impulsar la creació, en l'àmbit de Menorca, de l'Associació d'Educació d'Adults de Menorca (AEAM), formada per alumnes i per socis interessats a impulsar la formació permanent de persones adultes a nivell social. Amb les quotes dels socis i les quotes dels cursos recollides es va poder donar resposta a molts cursos de català, d'idiomes, d'informàtica, de mòduls monogràfics de Formació Professional, de preparació d'oposicions, d'oferta complementària. Les matrícules dels CEPA anaven creixent i va arribar un moment que l'Associació no podia assumir tanta demanda.

La presència de les escoles d'adults en tots els pobles de Menorca ja era important, es deixaven notar i tothom coneixia la trobada reivindicativa anual de les dues escoles. Cada any es convocava a Mercadal una jornada de germanor dels dos CEPA que reunia al voltant de 900 persones. Solia ser un diumenge del mes de maig en el qual s'organitzaven diferents activitats, hi havia concurs de paelles i s'hi convidaven polítics de totes les administracions per fer visible i donar a conèixer la tasca que realitzen les escoles de persones adultes. Per tant, conseqüentment, les properes portes que s'havien de tocar eren les dels diferents ajuntaments i la del Consell Insular de Menorca (CIM).

Les respostes van ser diferents, però tots els organismes van mostrar el seu interès. El principal problema era, com és sovint, l'econòmic. Les administracions es podien permetre acordar convenis econòmics però no contractar directament el professorat perquè aquest passaria a ser personal laboral i açò no els interessava. Tampoc no podien tenir convenis amb els CEPA, ja que eren centres públics de la Conselleria d'Educació i Universitat i no estava dintre de les seves funcions.

La solució va arribar l'any 1991 quan un grup de professors va decidir crear l'empresa Serveis Educatius de Menorca SAL (SEMSAL) per assumir tots els convenis i dotar de professorat els

centres. Bàsicament, SEMSAL era qui signava els convenis amb els ajuntaments i el CIM i oferia els cursos no formals de català, idiomes, informàtica i d'altres que poguessin tenir demanda. D'aquesta manera van quedar establerts els tres pilars que estalonen els CEPA des de llavors: (1) la Conselleria d'Educació i Universitat, (2) l'Associació d'Educació d'Adults de Menorca i (3) les administracions de Menorca (el Consell Insular i els ajuntaments), mitjançant una empresa concessionària, en aquell moment i fins ara, Serveis Educatius de Menorca.

Per tal de reafirmar el seu paper, el CIM va reclamar a la Conselleria d'Educació i Universitat una compensació perquè assumia unes funcions que no li corresponien, ja que les competències educatives no estan transferides i depenen directament del Govern de les Illes Balears. Van acordar un conveni de col·laboració que s'ha anat reeditant des de llavors i que actua de marc regulador del model i en el qual la Conselleria aporta una subvenció econòmica al CIM.

En aquests moments, els CEPA ja comptaven amb la mateixa estructura organitzativa de tots centres docents públics de la Conselleria d'Educació, amb una associació que impulsava la formació de caire més lúdic i cultural i amb una empresa privada que canalitzava les subvencions econòmiques que aportaven els ajuntaments i el Consell Insular. Aquestes ajudes econòmiques es materialitzaven de dues formes: amb un contracte públic per a tot Menorca liderat pel CIM i vuit convenis directes de cada un dels ajuntaments amb SEMSAL per facilitar més oferta formativa en l'àmbit municipal.

El professorat dels CEPA, en funció de la titulació que tenia, impartia la mateixa oferta indistintament de si era funcionari o contractat. Aquesta estructura era molt eficient perquè permetia arribar a la major part de les necessitats educatives de formació d'adults de Menorca però, per la seva complexitat, resultava difícil d'entendre i d'explicar. Internament, els equips directius intentaven no fer distincions entre el professorat, però no poques vegades es produïen malentesos en els claustres per les diferències laborals i per fer el repartiment de matèries i responsabilitats que havia d'assumir cada docent. Externament, tant els responsables polítics de les administracions com els mitjans de comunicació no entenien el paper que representava cada entitat dins el CEPA. De fet, oficialment i segons els convenis, cada entitat ocupava els mateixos locals però quedava deslligada en el terreny pedagògic. S'ha de puntualitzar que des del punt de vista pràctic mai va ser així.

Des de la creació dels tres pilars, han anat passant els cursos i les demandes de la societat menorquina sempre han trobat resposta en les escoles d'adults. Ara bé, l'any 2013 el CIM va impulsar una actualització dels convenis i contractes que van permetre regular, sistematitzar i donar transparència a tot el model. D'una banda, amb la renovació del conveni entre la Conselleria i el CIM es va regular a qui corresponia cada oferta formativa i quin era el paper dels directors dels CEPA nomenats per la Conselleria. Fins a aquell moment, cap de les dues administracions entenia que el professorat contractat impartís els ensenyaments formals, que donaven accés a la titulació de graduat en Educació Secundària, situació que es donava principalment a les aules externes. Tampoc quedava clara la influència que tenien i que havien de tenir els directors de la Conselleria en una empresa privada contractada públicament pel CIM. En el nou conveni quedava establert que la Conselleria dotava els CEPA de professorat funcionari per impartir l'oferta formal, que el professorat contractat podia impartir la resta d'ensenyaments (preparació de proves de català, preparació de proves d'accés a la universitat i a cicles formatius, idiomes, etc.) i que els directors

nomenats per la Conselleria d'Educació tenien el paper de directors pedagògics de tota l'oferta formativa.

D'altra banda, fins a aquell moment hi havia un conveni global per a tot Menorca i un per a cada ajuntament. Aleshores es van unificar tots els convenis en un de sol en el qual s'especificava que els mòduls generals corresponen a ensenyaments no formals i els mòduls específics a ensenyaments corresponents als antics convenis dels ajuntaments. El CIM va fer la proposta a tots els ajuntaments de l'illa, els quals van aprovar al ple i per unanimitat l'elaboració d'un conveni únic. Aquesta fita ha suposat un pas important per unificar i crear el model d'educació d'adults a Menorca.

MODEL DE LES ESCOLES D'ADULTS DE MENORCA

A Menorca, els dos CEPA tenen identitat pròpia. Com tots els centres d'educació de persones adultes de la CAIB, compten amb els preceptius projectes pedagògics i fan ús de la seva autonomia de centre per concretar la forma en què desenvolupen el procés educatiu. Així i tot, tenen un conjunt de vincles que els uneixen, que conformen un model educatiu propi de l'illa de Menorca i que s'exposa a continuació.

En el model d'ensenyament d'adults de Menorca hi intervenen principalment tres agents: (1) la Conselleria d'Educació i Universitat, (2) les administracions de Menorca (el CIM i els ajuntaments) i l'Associació d'Educació d'Adults de Menorca.

1. La Conselleria d'Educació i Universitat de les Illes Balears és l'administració principal en matèria d'educació i és titular dels CEPA. Dicta la normativa que han de seguir, dota els centres amb professorat per impartir les matèries formals i nomena els equips directius, que tenen la tasca de dirigir administrativament la part que correspon a la Conselleria i són els responsables pedagògics de tota l'oferta formativa. Els docents de la Conselleria són funcionaris de carrera o funcionaris interins que pertanyen al cos de Primària o de Secundària.
2. Les administracions de Menorca, el Consell Insular i els ajuntaments de l'illa, estableixen un sistema de col·laboració simultani amb els dos centres. Per una banda, el CIM signa cada inici de curs escolar un conveni de col·laboració en matèria d'educació de persones adultes amb la Conselleria d'Educació i Universitat. És el marc en el qual s'estableix la forma en què l'administració insular intervindrà per complementar la cobertura de la Conselleria en els CEPA de Menorca. També preveu una petita aportació econòmica de la Conselleria cap al Consell Insular. Per altra banda, per desenvolupar aquestes actuacions, el CIM estableix un conveni de col·laboració amb tots els ajuntaments de Menorca per fer un fons econòmic comunitari important. És un compromís en el qual es defineix de quina manera vol col·laborar cada ajuntament amb els centres i les aules externes. Finalment, el Consell Insular fa un concurs públic per contractar una empresa que s'encarregui de dotar els centres amb professorat per impartir part de l'oferta formativa. Així s'indica al Plec de prescripcions tècniques que regiran l'execució del contracte del servei d'educació de persones adultes del CIM a l'apartat Objecte del contracte (pàg. 1): "Constitueix l'objecte d'aquest contracte la prestació del servei d'Educació de Persones Adultes del Consell

Insular de Menorca, complementari respecte del servei que presta el Govern de les Illes Balears com a administració educativa competent, i amb la col·laboració de tots els ajuntaments de l'illa". La prestació del servei es realitza a tots els municipis de l'illa i el contractista compleix en tot moment la normativa aplicable a l'ensenyament de persones adultes aprovada per l'administració educativa competent que estigui vigent durant el temps de prestació del servei. D'acord amb el conveni, els directores dels CEPA són els directores pedagògics de l'oferta formativa, és a dir, són els responsables del desenvolupament dels currículums, de la correcta avaluació de la pràctica educativa i s'han d'encarregar que les matèries s'adeqüin al Projecte Educatiu i a la Concreció Curricular de cada CEPA. Els plecs tècnics que determinen la normativa que ha de complir el contractista regulen el perfil del professorat contractat, que pot ser mestre o llicenciat o també haver de complir uns requisits mínims d'experiència docent en la matèria que ha d'impartir.

3. L'Associació d'Educació d'Adults de Menorca (AEAM) és una associació d'alumnes vinculada als dos centres que promou l'oferta d'ensenyaments complementaris consistents en un seguit de cursos de caire més lúdic i informal. És una entitat sense ànim de lucre, que està constituïda com a associació d'alumnes segons el Decret 187/2003, de 28 de novembre, pel qual es regulen les associacions d'alumnes, i les federacions i confederacions d'associacions d'alumnes. Té la particularitat que està adscrita als dos centres simultàniament i es finança amb les quotes de l'alumnat que es matricula als cursos i als tallers que ofereix. Tot i que la seva oferta no està subjecta a normativa ni a cap currículum de la Conselleria, és una proposta molt important a l'illa de Menorca. En els darrers anys s'han comptabilitzat les següents matrícules d'aquesta oferta complementària: 1.941 matrícules durant curs 2015-2016; 1.963 en el curs 2016-2017, i 2.194 durant el curs 2017-18.

A la figura 1 es pot veure l'estructura que queda definida per tres pilars que donen suport als centres simultàniament:

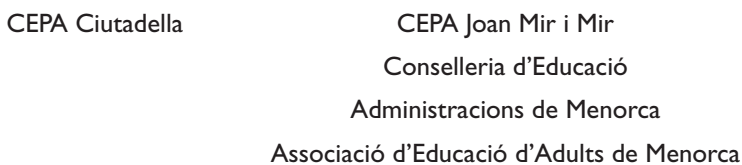


Figura 1. Model del tres pilars

La Llei 4/2006, de 30 de març, d'educació i formació permanents de les persones adultes a les Illes Balears classifica els ensenyaments en:

- ensenyaments formals, que condueixen a una titulació oficial. Principalment són Educació Secundària per a Persones Adultes (ESPA) i Ensenyaments Inicials;
- ensenyaments no formals, que són els que no condueixen a cap titulació. Consisteixen en els cursos de preparació de proves lliures d'accés a cicles formatius o a la universitat, de preparació de proves de català, d'acollida lingüística, d'idiomes i d'informàtica, i

- ensenyaments complementaris, que són tallers i cursos no oficials (taller d'escriptura, de gestió cultural, de guitarra, de costura, de gospel, de ball de bot, d'astronomia, de cuina, de *mindfulness*, de ioga, de pilates, excursions de paisatge, de roques i plantes, de rutes arqueològiques, de rutes de patrimoni històric...).

El model està estructurat de manera que cada un dels pilars s'especialitza en un tipus d'ensenyament. Per una banda, la Conselleria d'Educació aporta professorat destinat a impartir principalment els ensenyaments formals. Per altra banda, les administracions de Menorca aporten professorat per a l'oferta no formal. Finalment, l'AEAM s'ocupa dels ensenyaments complementaris. Així i tot, la normativa preveu que el professorat de la Conselleria pugui donar oferta no formal en cas que estiguin cobertes totes les necessitats d'ESPA i d'Ensenyaments Inicials, i que l'empresa contractada pel CIM pugui oferir cursos d'ensenyaments complementaris.

Aquest complex entramat d'agents que col·laboren amb els centres implica una sèrie de relacions de complementarietat que cal entendre per gestionar el dia a dia dels centres. Les principals peces d'aquest engranatge són les següents:

- L'empresa concessionària del servei. Serveis Educatius de Menorca SA (SEMSA) és l'empresa contractista que ha guanyat el concurs públic licitat durant el curs 2017-18 i que, per tant, serà l'adjudicatària durant els propers quatre anys. Tal com s'ha indicat en l'apartat d'història, és l'entitat que sempre ha donat el servei i que, de fet, va ser creada a tal efecte per un grup de docents, i per aquest motiu coneix molt bé el funcionament i les necessitats dels centres. Un dels valors més importants de SEMSA és la nòmina de treballadors. Si bé alguns són contractats puntualment per fer alguns cursos o substitucions, la major part són persones amb molts d'anys d'experiència als centres i amb un gran nivell de compromís amb l'alumnat i la comunitat educativa en general. Des de la fundació de l'empresa han format part dels claustres de professors i fan les mateixes tasques i aportacions que el professorat funcionari.
- Gestió de les aules externes. Els centres principals de Maó i Ciutadella tenen un règim de funcionament basat en l'estructura logística que preveu la Conselleria per a qualsevol centre d'educació. L'equip directiu gestiona tots els procediments organitzatius preceptius: matrícula, acció tutorial, gestió administrativa, etc., amb els recursos docents i materials dels quals disposi, segons el cas. Aquesta estructura no és possible a les aules externes, ja que no hi ha una dotació específica de professorat funcionari per atendre, en part, les mateixes necessitats. Un alumne usuari d'una aula externa igualment s'ha de matricular, ha de ser orientat, ha de conèixer quins són els seus drets i deures i ha de fer ús d'uns espais que han de ser gestionats adequadament. A Menorca és el contractista qui s'encarrega de realitzar les tasques de coordinació, organització i gestió que permetin un funcionament eficient de les aules externes. A tal efecte, nomena un coordinador encarregat de fer la matrícula, de gestionar i de promocionar tota l'oferta del municipi, ja sigui no formal o complementària. Els coordinadors i les coordinadores són el nexe d'unió entre les aules externes dels CEPA i els municipis i per açò tenen un vincle molt important amb els ajuntaments, ja que coordinen l'oferta municipal, la gestió dels espais on es fa la formació i assisteixen als consells escolars municipals.

- Gestió de l'oferta complementària. L'AEAM és l'entitat responsable administrativa i econòmica dels cursos d'oferta complementària. Sempre ha estat vinculada als dos CEPA de forma conjunta i els directors han actuat sempre com a responsables pedagògics. L'entitat es regeix per una junta directiva i té dues modalitats d'associats: els socis protectors i els socis anuals. Els socis protectors són persones que tenen una vinculació i un compromís amb les finalitats i objectius de l'associació. Els socis anuals, per la seva part, són les persones que participen en alguna de les activitats de l'associació durant un curs escolar. Aquesta estructura formal permet donar una cobertura jurídica i fiscal a la contractació de docents i a l'administració de les quotes que aporta l'alumnat que es matricula als cursos. Així, els socis anuals de l'AEAM són alumnes dels CEPA a tots els efectes. Formen part dels consells escolars i de la junta de delegats, participen en totes les activitats complementàries (revista, festes i altres) i tenen dret a la utilització dels espais (biblioteca i aules d'informàtica) i de les infraestructures de cada centre o aula externa. És preceptiu que els cursos d'oferta complementària s'autosubvencionin. Els superàvits d'ingressos generats per l'Associació es dediquen a l'organització d'activitats de centre i a la compra de materials didàctics i inventariables que són utilitzats indistintament per tota la comunitat educativa. L'oferta d'ensenyaments complementaris no està inclosa al GESTIB, ni tampoc els llistats de matrícula ni els resultats acadèmics. L'activitat de l'AEAM als CEPA queda registrada internament i a les memòries anuals que es lliuren cada any a Conselleria. Els centres expedeixen certificats d'assistència i d'aprofitament dels cursos d'oferta complementària. Els docents només són contractats per les hores de formació que imparteixen i col·laboren en el dia a dia dels centres amb la participació a la revista i a les activitats complementàries. Els encarregats de dissenyar i organitzar l'oferta anual són els coordinadors de les aules externes i els equips directius.

Funcionant com un tot i de cara a una organització òptima i efectiva, els CEPA apliquen les següents premisses i procediments:

- Els edificis són propietat dels ajuntaments, que doten els centres amb les instal·lacions i se n'encarreguen del manteniment. És excepcional el cas de l'edifici del CEPA Ciutadella, que és un edifici multifuncional, de titularitat de la Conselleria d'Educació i que està cedit en part a l'Ajuntament mitjançant un conveni de col·laboració.
- *Statu quo* logístic. Tot el material didàctic i inventariable s'utilitza en el procés educatiu independentment del tipus d'oferta. Tant la biblioteca com els recursos informàtics són usats per tota la comunitat educativa. Pel que fa les instal·lacions, es prioritzen els estudis formals per davant dels no formals i l'oferta complementària. Hi ha un equilibri pressupostari als centres per la forma en què les despeses són assumides per cada part.
- Procés de matrícula de començament de curs. El procés de matrícula és únic per a tot l'alumnat. Durant el mes de setembre, tot el professorat del claustre col·labora en la matriculació de l'alumnat d'oferta no formal i complementària, indistintament. La matrícula és gestionada per l'equip directiu i els coordinadors i les coordinadores de les aules externes, amb l'assessorament dels serveis d'orientació educativa. Fins a aquest curs s'ha realitzat de forma presencial, però es fan gestions perquè el proper curs es pugui iniciar de manera virtual (matrícula en línia).

- Activitats de centre. Tot el professorat i l'alumnat participa d'igual forma en les activitats convocades i proposades pels CEPA, independentment de l'oferta formativa a què està vinculat. La participació a la revista, a les celebracions festives de Nadal i a les activitats del Dia del Llibre, entre d'altres, són obertes a tota la comunitat educativa.
- La imatge dels centres. La promoció de cada centre, així com la presència a la web i a les xarxes socials, es presenta de forma unificada. El centre és un tot: oferta formal, no formal i complementària. De fet, l'alumnat no té per què saber quina entitat organitza la matèria que cursa, i la visió que té la societat dels centres d'adults de Menorca no distingeix cada part per separat.
- Relació conjunta davant les administracions. A les reunions de presentació i de seguiment i del curs que es fan als ajuntaments assisteixen representants de les tres parts: la direcció del centre, la coordinació de l'aula externa i la gerència de l'empresa contractista. També està previst que a la comissió mixta de seguiment del contracte per la prestació de serveis complementaris de Menorca hi siguin representades totes les parts.
- Certificacions. Els secretaris dels centres signen els certificats d'assistència i d'aprofitament de tot l'alumnat i de tota l'oferta formativa. Els equips directius s'encarreguen del registre i del seguiment adequat de tot el procés educatiu i també vetllen perquè tota l'oferta estigui subjecta als valors marcats pels projectes educatius dels centres.
- Procés educatiu. La gestió pedagògica i els projectes de millora s'apliquen de forma conjunta a tot el centre. Els equips docents fan una tasca molt important per cohesionar els grups, per motivar l'alumnat, per evitar l'abandonament prematur i per avaluar el procés educatiu. En aquests processos participa tot el professorat de l'oferta formal i no formal, sigui funcionari o contractat. Segons la normativa, el professorat contractat a més de mitja jornada pertany al claustre de professorat com a òrgan col·legiat de participació en la gestió de les activitats educatives. Participa a les reunions d'equips docents, als programes de formació del professorat, forma part de les comissions de feina i dels departaments didàctics i participa en l'elaboració de la Programació General Anual (PGA). Aquesta és la clau que permet la implicació i la coordinació necessària per donar èxit i garanties al procés educatiu.

ANÀLISI DE LA SITUACIÓ ACTUAL

L'anàlisi de la situació actual del model organitzatiu de les escoles d'adults de Menorca podria quedar reflectit amb un DAFO.

DEBILITATS (CAL SUPERAR)

Hi ha diferències laborals entre el professorat funcionari i el professorat contractat. Tot i que el model especifica quina oferta formativa pot impartir cadascú, sorgeixen dificultats en el moment

d'assumir i delegar tasques i responsabilitats en l'organització dels centres. El professorat funcionari accedeix a les places mitjançant un procediment basat en oposició i/o concurs. El professorat contractat no segueix aquesta via, però pateix unes condicions salarials i laborals més precàries. La seva contractació està molt condicionada per la matrícula que puguin tenir els seus grups el mes de setembre i, en qualsevol cas, la seva relació laboral només dura fins al 31 de maig. Al professorat contractat no se li reconeix l'experiència docent a efectes de la llista d'interins de la Conselleria.

Cal fer pedagogia a les administracions, als agents socials i als mitjans de comunicació del model de les escoles d'adults de Menorca per superar la idea de falta de transparència que malauradament es va estendre a causa de la seva complexitat. De la mateixa forma, s'ha de continuar reivindicant en l'àmbit social la importància de la formació permanent al llarg de la vida.

L'abandonament prematur de l'alumnat i els baixos índexs d'assistència a final de curs són una qüestió estructural i habitual en tots els ensenyaments postobligatoris per a persones adultes. La conciliació de la vida laboral i familiar de l'alumnat impedeix que l'assistència sigui molt més regular i constant, com tots voldríem. Aquesta situació actua com un hàndicap negatiu per defensar les necessitats formatives socials i valorar la tasca dels CEPA davant les administracions. Cal recordar constantment el treball persistent d'acompanyament de l'alumnat, d'innovació i d'autoavaluació del procés educatiu que fan els centres per aconseguir que les aules estiguin el més plenes possible.

La falta de reconeixement oficial dels estudis d'oferta no formal que imparteixen els CEPA és una reivindicació en l'àmbit de tota la comunitat autònoma. Per exemple, l'assistència i avaluació en estudis de preparació per l'accés a la universitat i cicles formatius de grau superior i en els de preparació per les proves de català i idiomes podrien tenir un pes en la nota de la prova, si la normativa ho permetés. Els estudis d'informàtica podrien anar lligats a una titulació que doni un reconeixement important en l'àmbit laboral.

AMENACES (CAL DEFENSAR)

El model de les escoles d'adults de Menorca, en la part que correspon a les administracions menorquines, està basat en la contractació d'una empresa privada. Els plec de prescripcions tècniques que regiran l'execució del contracte del servei detallen perfectament quines són les responsabilitats i obligacions de l'empresa contractista. S'han fixat les bases perquè el contractista s'hagi d'implicar en els projectes educatius dels CEPA. Així i tot, sempre hi ha el risc que guanyi la licitació una empresa que prioritzi la producció de beneficis en detriment del servei.

FORTALESES (CAL ENFORTIR)

La història ens diu que hi ha una relació consolidada entre els agents implicats en el model. Hi ha una forta vinculació entre AEAM, l'actual empresa concessionària SEMSA i els CEPA, fruit de molts d'anys de feina i de projectes educatius comuns. La major part del professorat, funcionari o no, té una forta vinculació amb els centres i demostra sentiment de pertinença. Tampoc no

hi ha diferències en la participació de l'alumnat en el dia a dia del centres en funció del tipus d'ensenyament que cursi.

La coordinació de les aules externes està consolidada amb el nou contracte, així com també el reconeixement de la tasca dels directors dels CEPA envers les entitats que no són directament dependents de la Conselleria. Es pot dir que a Menorca les escoles d'adults compten amb una marca consolidada, i els centres són un referent educatiu important. És rellevant el suport i l'aposta per la formació al llarg de la vida de les administracions de Menorca i la Conselleria en el moment en què s'ha formalitzat l'estructura que sustenta el model de les escoles d'adults de Menorca.

OPORTUNITATS (CAL APROFITAR)

És molt rellevant la gran acceptació social que té la formació permanent i l'elevat nombre de persones adultes que tenen interès a continuar formant-se. Les constants i apassionants innovacions de les tecnologies de la informació i la comunicació i la voluntat de no estar desconnectats del món que ens envolta són una font constant de motivació per aprendre i consolidar coneixements, ja siguin d'idiomes, de noves tecnologies o de qualsevol de les matèries que s'oferixen als CEPA de Menorca.

CONCLUSIONS

És important destacar l'elevada acceptació social de les escoles d'adults de Menorca i el servei complementari de formació permanent que ofereixen a la població adulta.

El model de les escoles d'adults de Menorca és un sistema organitzatiu fruit d'una història i de la voluntat de les persones i de les administracions per fer arribar la formació d'adults a tots els estrats socials i poblacions de l'illa. L'educació i la formació d'adults a Menorca és un referent important en l'àmbit de les illes Balears i esperam que continuï sent així molts d'anys.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears i el Consell Insular de Menorca per al foment del retorn al sistema educatiu.

Plec de prescripcions tècniques que regiran l'execució del contracte del servei d'educació de persones adultes del Consell Insular de Menorca. Febrer de 2018.

Llei 4/2006 de 30 de març, d'educació i formació permanent de persones adultes de les Illes Balears. BOIB núm. 50 de 06 d'abril de 2006.

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

Ordre de la Consellera d'Educació i Cultura de 22 de juliol de 2009, per la qual s'estableix el currículum de l'educació secundària per a persones adultes que condueix a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària obligatòria a les Illes Balears. BOIB 117 d'11 d'agost de 2009.

Una iniciativa d'àmbit comunitari: Binissalem Ciutat Educadora

Baltasar Ramis

RESUM

El present treball pretén fer conèixer l'experiència de Binissalem com a Ciutat Educadora, una iniciativa educativa comunitària que comptà amb la participació de 694 individus en l'estudi socioeducatiu i que ha desembocat en actes innovadors com la I Fira de l'Educació, impulsada pels distints agents de la comunitat. L'Ajuntament de Binissalem ha format part de la XIII Trobada de la Xarxa Estatal de Ciutats Educadores, ha promogut la creació del Consell de la Infància i s'ha convertit en el primer municipi educatiu LGTBI de les Illes Balears.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer la experiencia de Binissalem como Ciudad Educadora, una iniciativa comunitaria que cuenta con la participación de 694 ciudadanos y ciudadanas en el estudio socioeducativo que ha desembocado en actos innovadores como la I Feria de la Educación, impulsada por los distintos agentes de la comunidad. El Ayuntamiento de Binissalem ha formado parte del XIII Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras, ha promovido la creación del Consejo de la Infancia y se ha convertido en el primer municipio educativo LGTBI de las Islas Baleares.

INTRODUCCIÓ

El poble de Binissalem s'adherí, el 26 de juny de 2016, a l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE), una organització sense ànim de lucre fundada el 1994 a Barcelona i actualment composta per 490 ciutats de 36 països de tots els continents del món. L'Associació col·labora amb els governs locals que en formen part i que estan compromesos amb la *Carta de ciutats educadores*, el full de ruta estructurat en vint-i-dos principis que han de promoure i garantir les ciutats membres.

Dintre dels principis estipulats a la *Carta*, adquireix una rellevància especial l'obertura de l'educació més enllà de l'escola i les mateixes famílies, que impregna d'importància i valor les entitats, les associacions, els grups informals i tots els ciutadans i ciutadanes com a agents educadors ("societat educadora"). Així doncs, "l'educació no té edat" i Binissalem té el deure de fomentar l'associacionisme i les relacions intergeneracionals, i comprometre's a preservar la identitat del poble a través del coneixement i la difusió del patrimoni històric-cultural, juntament amb la inclusió de la població nouvinguda a les festes i activitats locals. La participació ciutadana representa un element clau juntament amb el bon ús dels espais públics, i també ho és la formació de les famílies i el respecte del medi ambient.

L'adhesió de Binissalem suposa una gran fita atès que és dels pocs municipis amb menys de 10.000 habitants que s'ha unit a l'AICE. De fet, es tracta del primer poble de Mallorca associat a aquest organisme i el segon municipi mallorquí després de Palma. Pel que fa a la resta d'illes, la ciutat d'Eivissa, i en el cas de Menorca, Ciutadella, Maó i Ferreries també formen part a la xarxa.

La idea d'aconseguir que Binissalem es converteixi en Ciutat Educadora es forja a partir de la necessitat consensuada pels membres del Consell Escolar Municipal (CEM) d'engegar un projecte educatiu de caràcter transversal que impliqui tots els agents de la comunitat. Es consultaren projectes educatius de ciutat (PEC), com el de Barcelona, Mataró o Girona i es comptà amb l'assessorament de la tècnica educativa de Ciutadella Sebastiana Canyelles, no sols per la proximitat de ser un municipi balear, sinó també per la seva trajectòria, ja que Ciutadella forma part de l'AICE des de l'any 1999. L'exposició tingué un públic molt extens i fou el motor d'impuls final de l'adhesió.

Estem parlant doncs, d'un reconeixement que suposa un compromís polític ferm que atorgui continuïtat a les iniciatives comunitàries de ciutat educadora. De fet, per a l'any 2017 es definí una partida pressupostària de 18.000 € per a la realització de l'estudi educatiu de la comunitat i la promoció d'iniciatives emmarcades dintre d'aquest ideari de model comunitari. A més, es rebé el seminari de formació inicial Ciutat Educadora i Governança Local, dut a terme pels talleristes Juan Manuel del Pozo i Andrea Sático, juntament amb la presència de la secretària general de l'AICE, Marina Canals.

L'ESTUDI D'ÀMBIT COMUNITARI ENVERS LES NECESSITATS EDUCATIVES I CULTURALS DE BINISSALEM

El maig de 2017 s'inicia "L'estudi de les necessitats educatives i culturals", amb la finalitat de saber quines són les debilitats-limitacions que dificulten l'assoliment dels principis de la Ciutat Educadora, conèixer-ne les forteses i el model de Ciutat Educadora que vol promoure la ciutadania de Binissalem. L'estudi compta amb la participació de Lluís Ballester, membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES), i Baltasar Ramis, tècnic de Ciutat Educadora encarregat de la realització del treball de camp.

En la primera fase d'estudi, es feren enquestes qualitatives a 249 alumnes (sisè de primària - 4t curs d'ESO), 108 professors i professores, 154 famílies, 48 associacions, clubs esportius i altres entitats, 15 àrees d'Ajuntament i 4 partits polítics. A través d'aquest instrument s'han conegut indicadors, com les taxes d'abandonament escolar dels estudiants locals, els valors en l'esport i hàbits esportius, les relacions intergeneracionals, l'oci i temps lliure, l'ús dels espais públics (espais protectors i de conflicte, relació entre els vianants i els cotxes...) i la incidència de la vessant educativa en les distintes àrees de l'Ajuntament o els espais de formació-cooperació familiar.

A més a més, degut a la incidència de l'elevat consum d'alcohol i altres substàncies per part de la població adolescent durant les Festes des Vermar, dels 249 alumnes que participen en l'estudi, 120 feren l'Enquesta sobre l'ús de drogues de l'ensenyament secundari a Espanya (ESTUDES), amb l'objectiu de conèixer la prevalença el consum de substàncies estupefaents entre la població juvenil i examinar les característiques sociodemogràfiques, els coneixements i les actituds dels joves binissalemers pel que fa al consum.

Els principals resultats de les enquestes (N = 572) remarquen la necessitat de potenciar l'oci – especialment el nocturn– de caràcter saludable entre la població adolescent i jove, incrementar

l'oferta cultural i esportiva, la millora de la mobilitat al poble, l'ampliació de les instal·lacions de la biblioteca o de l'escola de música, la prevenció del consum d'alcohol i altres drogues, l'augment de formació dirigida a les famílies o la necessitat de crear una agenda cultural única.

Un cop analitzades les enquestes, es formen els grups de discussió amb la intenció de debatre les necessitats que han estat detectades com a prioritàries per la comunitat i, així, crear eixos d'actuació que hi donin resposta. El grup focal, format per tècnics de serveis socials, destaquen la creació d'un casal de joves que compti amb la figura d'un tècnic dinamitzador i se situï prop del Poliesportiu Municipal. A més, es debaten les estratègies per visibilitzar els programes de prevenció dirigits a les famílies, tals com el Taller de Parentalitat Positiva o Creixem Junts i la creació d'un grup de suport a les persones grans format per voluntaris del poble.

El grup de discussió compost pels docents dels centres educatius i tècnics de l'àrea d'educació destacaren l'escassetat de formació i la manca de les dificultats d'aplicació dels coneixements del professorat en matèria d'atenció a la diversitat. Les ràtios tan elevades dificulten l'atenció individualitzada, de la mateixa manera que s'haurien de formar els monitors de temps lliure i entrenadors en pràctiques restauratives o resolució de conflictes per tal de fomentar els valors educatius en l'esport i el lleure. En canvi, el grup de discussió format pels serveis i associacions culturals centraren el seu discurs en l'adequació de l'oferta i l'impuls de l'interès de les famílies pels esdeveniments culturals. Els participants debateren sobre la creació d'una plataforma digital on totes les activitats culturals hi fossin publicades, i així s'aconseguís no superposar unes activitats amb unes altres i augmentar la participació.

En darrer lloc, es constituí un grup de discussió intergeneracional format per docents, joves, tècnics d'ajuntament, famílies i representants del centre de salut per tal de tractar exclusivament la temàtica de la prevenció del consum d'alcohol durant les festes populars. En aquest grup, es parlà de la necessitat de dirigir els programes a infants d'edats primerenques, aconseguir que els joves es converteixin en agents educadors i siguin formats per ser figures de sensibilització, a més d'implicar les famílies i les associacions del poble en la realització de concursos d'oci saludable. En conjunt, la captació de ciutadans i ciutadanes per a l'estudi és excel·lent i la mostra és molt representativa, ja que **N = 694** individus han participat fins ara en l'estudi i s'espera que augmenti la participació amb el grup de discussió dels clubs esportius i dels empresaris del municipi.

BINISALEM, UNA XARXA EDUCATIVA COMUNITÀRIA EXTENSA I CONSOLIDADA

El municipi de Binissalem disposa d'un dispositiu que possibilita la coordinació entre els distints agents educatius comunitaris. Es tracta de la Comissió d'Educació, Salut i Serveis Socials, una estructura que es crea l'octubre de 2015 i en la qual participen representants de les àrees d'educació, salut, serveis socials, AMIPA, biblioteca, regidors o la figura del policia tutor. S'estableix amb la finalitat de detectar necessitats educatives, optimitzar els distints recursos comunitaris, generar programes de prevenció i establir línies conjuntes entre els diferents sistemes.

La Comissió disposa d'un reglament oficial aprovat i, com a fruit del treball, elabora anualment un Informe sobre la situació educativa. A més, Binissalem és dels pocs municipis de Mallorca on tots els centres educatius es troben adherits al Programa de centres educatius promotors de la salut i hi ha una planificació conjunta de les activitats i tallers que es duen a terme alhora en tots els centres. És el cas del projecte "Un tracte pel bon tracte", que s'inicià el 2015 i està dirigit als alumnes de quart, cinquè i sisè de primària (transmissió de coneixements de forma contínua al llarg dels tres cursos) amb la missió de prevenir situacions d'assetjament escolar i relacionar-se amb el grup d'iguals d'una manera saludable dins l'escola i fora. Entre els continguts que s'hi treballen, destaquen la pressió o la cohesió de grup, l'assertivitat en la resolució de conflictes, l'autocontrol o l'ús adequat de les xarxes socials. El projecte inclou una avaluació dirigida als alumnes del primer curs de secundària que no han fet el projecte, de manera que, per a l'any 2018, es podran comparar els resultats amb els dels alumnes que ja han finalitzat la fase de tres anys de la intervenció (anàlisi comparativa dels resultats entre el grup diana i el grup control). "Un tracte pel bon tracte" ha estat premiat en la modalitat de prevenció i atenció a l'assetjament escolar en municipis de menys de 20.000 habitants al III Concurs de Bones Pràctiques convocat per la Federació Espanyola de Municipis i Províncies (FEMP) i el Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

Dintre de la Comissió també hi ha altres iniciatives compartides com el Taller de Parentalitat Positiva, adreçat a pares i mares de primària i secundària amb la intenció de facilitar l'adquisició d'estratègies emocionals i educatives perquè permetin una dinàmica de convivència familiar funcional. Un altre exemple el trobem en el projecte "Estam per tu!", on els alumnes de secundària treballen aspectes relacionats amb la promoció de la salut: la prevenció de drogodependències (alcohol, tabac, cannabis), noves formes d'abús sexual a través de les noves tecnologies (sèxting, ciberassetjament pedòfil – grooming–) o la violència de gènere i igualtat. Els cursos d'educació viària, el taller d'alimentació o el d'educació afectiva-sexual també formen part de la planificació de les actuacions de la Comissió, com a fruit de les necessitats detectades.

Ha adquirit rellevància especial en la comunitat el projecte Binicultiu Jove, reconegut com a bona pràctica en les Jornades d'Educació i Municipi, del Consell Escolar de Mallorca. Adreçat a joves binissalemers d'entre 16 i 20 anys, consta de dues vessants d'intervenció: un espai-taller que té la finalitat d'aconseguir la inserció dels joves al sistema educatiu o a l'àmbit laboral a partir del desenvolupament de les seves habilitats personals i socials i, paral·lelament, un espai de pràctiques formatives i laborals a l'Hort de Can Pericó on els joves s'introdueixen en un espai de feina normalitzat i gaudeixen d'una petita contribució econòmica (9 € diaris), a més de participar en la venda de cistelles i productes al mercat municipal.

D'altra banda, Binissalem té l'Espai de Dones, una iniciativa comunitària de dimensió grupal en què les dones que en formen part –juntament amb l'acompanyament d'una facilitadora– fan diversos tallers, activitats i dinàmiques d'apoderament setmanalment (pedagogia corporal, taller de ceràmica, desfilada de models, assistència al microteatre, sopar de la dona el 8 de març, etc.) amb la finalitat de promoure processos d'autogestió que potenciïn les seves habilitats personals/grupals, enforteixin la seva autoestima i autonomia, el sentiment de pertinença a la comunitat i afavoreixin la participació social als esdeveniments del municipi.

PRIMER CONSELL D'INFANTS DE BINISSALEM

El 20 de novembre de 2017 es va constituir el primer Consell d'Infants de Binissalem, un òrgan municipal de participació infantil que els permet exercir el dret a ser escoltats i a participar en les decisions que afecten el seu poble i les seves vides. Està format per nins i nines de 6 a 12 anys que han estat elegits democràticament pel seu grup-classe com a consellers a través d'una presentació d'una candidatura i l'elecció corresponent mitjançant votació. A banda dels consellers i les conselleres, el Consell d'Infants està integrat pel president (batle de Binissalem), la secretària (regidora d'Educació, Cultura i Esports) i els tècnics facilitadors: educadora social i tècnica educativa. Així i tot, cal destacar que tots els membres del Consell tenen dret a veu, però que només els infants representants tenen, a més, dret a vot.

Dintre de les funcions del Consell d'Infants, destaquen la capacitat dels infants per plantejar qüestions sobre el municipi, els serveis, les polítiques d'infància que ofereix o qualsevol aspecte que pugui afectar el municipi (possibilitat d'establir acords amb les àrees de l'Ajuntament competents en les necessitats detectades). Així mateix, pot elaborar propostes a l'Ajuntament per tal que es treballin. També pot ser la mateixa Administració local, o altres institucions, qui elevi assumptes i propostes de treball al Consell d'Infants.

De fet, en el primer ple del Consell d'Infants dut a terme a la Sala de Plens de l'Ajuntament, els consellers i les conselleres seleccionaren quatre de les propostes de la multitud d'iniciatives que havien elaborat amb el seu grup-classe a les aules: neteja del poble, fer un carril bici, incrementar les activitats infantils durant les festes i crear un cinema infantil, i fou seleccionada aquesta última. Els mesos de febrer i d'abril de 2018 han tingut lloc sessions de feina per tal de treballar la proposta seleccionada sense deixar de banda les altres. De fet, s'ha fet una instància a la Policia Local per tal d'incrementar la vigilància als parcs i s'ha elaborat una sol·licitud a l'àrea d'urbanisme per tal de presentar la possibilitat de dissenyar un carril bici. A més, els infants han accedit al programa de la Direcció Insular d'Esports del Consell de Mallorca "Esport per a tothom", han seleccionat les activitats més interessants i les han situat al mes de setembre durant les Festes des Vermar.

Finalment, el segon ple del Consell ha tingut lloc el 25 de maig, quan la proposta del disseny del cinema infantil ja està elaborada i s'hi han engegat tots els mecanismes pertinents per dur endavant l'acció.

I FIRA DE L'EDUCACIÓ

Binissalem organitza la I Fira de l'Educació (30 de novembre – 3 de desembre) amb la finalitat de presentar i tractar les necessitats sorgides en l'estudi educatiu, promoure la participació de la ciutadania de Binissalem en les polítiques educatives de la iniciativa de Ciutat Educadora i enfortir el vincle i la xarxa entre l'Administració local i el teixit associatiu i els comerços del municipi. Se celebra en aquestes dates perquè el 30 de novembre és el Dia Internacional de la Ciutat Educadora i la Guia d'activitats de l'AICE recomana que aquests dies es presentin els estudis i projectes educadors municipals a través d'una fira o exposició.

La I Fira de l'Educació s'estructura en dues vessants: I) Jornades de presentació i tractament de les necessitats de l'estudi educatiu i II) Activitats de les associacions i dels comerços locals en la promoció dels principis de Ciutat Educadora.

Les Jornades de l'Estudi Local suposen la realització de ponències i tallers en què s'analitzen les necessitats comunitàries i es compta amb l'assessorament d'experts amb la intenció de facilitar la creació d'eixos d'actuació que hi donin resposta. Aquestes s'iniciaren dijous 30 de novembre amb la presentació del Consell d'Infants de Binissalem, després de la lectura del manifest de Ciutat Educadora dut a terme pel batle Andreu Villalonga i la ponència de Pep Lluís Oliver, degà de la Facultat d'Educació, que s'enfocà a la importància de la participació infantil i els drets de l'infant. El divendres 1 de desembre, Lluís Ballester presentà l'anàlisi dels resultats de l'estudi educatiu i, a continuació, Mar Romera, presidenta de l'Associació Pedagògica Francesco Tonucci, emmarcà la seva exposició dintre de l'educació emocional i comunitària, una demanda que havia sorgit de totes les AMIPA del municipi.

El dissabte 2 de desembre s'obriren les Jornades amb Mireia Civís, professora de la Universitat Ramon Llull de Barcelona, que tractà la necessitat d'enfortir les connexions entre les xarxes socioeducatives. A més, ens visità Daniel Osiàs, de la Fundació Marianao, de Barcelona, per tal d'ajustar el Programa Vente Pa'Ka, d'oci nocturn, i el Casal de Joves a la voluntat de la ciutadania binissalemera per potenciar l'oci nocturn saludable. D'una forma més global, en canvi, es formà una taula rodona d'experts en l'estudi i la intervenció a la comunitat en què figures professionals en l'àmbit comunitari de distints municipis presentaren iniciatives que poguessin servir de referència per al poble de Binissalem.

A la tarda, en canvi, tingueren lloc els tallers d'interculturalitat amb l'objectiu de lligar l'harmonia i la relació dels costums de les persones immigrants amb la cultura autòctona. El taller dut a terme per Jofre Porta estigué encaminat a potenciar l'esport inclusiu i els valors en l'esport i, finalment, el dut a terme per Miquel Garcia, neuropsicopedagog, plantejà un enfocament basat en el funcionament de les regions cerebrals a l'hora de resoldre conflictes en l'espai familiar. A més, a la Fira hi participà l'il·lustre oftalmòleg binissalemer Jeroni Nadal, el qual focalitzà el seu discurs en la implantació d'un ull biònic per a les persones amb discapacitat visual. Les ponències finalitzaren el matí del diumenge 3 de desembre amb la sessió organitzada per l'associació Fòrum Cívic, que convidà experts a la generació d'estratègies per a la millora de la mobilitat al municipi.

Paral·lelament a les ponències, les activitats preparades des de mesos anteriors i engegades per agrupacions de distintes associacions amb el treball en xarxa, s'estructuraren en distintes temàtiques relacionades amb els principis de Ciutat Educadora. La "gamma d'activitats de foment de valors en l'esport i esport inclusiu" suposà l'organització d'esdeveniments com el "futbol amb els ulls tapats", organitzat pel Club de Futbol de Binissalem i la Penya Barcelonista; el "bàsquet amb cadira de rodes", pel Club de Bàsquet, i els jocs cooperatius, amb l'activitat del tennis intergeneracional, en què els infants i adolescents formaren parella en la modalitat de dobles amb els seus progenitors.

Amb la intenció de promoure "el principi de preservació de la identitat cultural de les associacions culturals amb harmonia amb les noves tendències de la modernitat", es feu un ball popular que exhibiren de forma conjunta les agrupacions de Geganters i Caparrots de Binissalem. A més, es

recitaren versos i rituals de culte al vi al ritme de la música popular de l'Associació Tall de Vermadors i el tast de vins dels Enofles de la Parra al Cellar Can Novell. Fou interessant la proposta "Vins Nadal, per aprendre en família com es fa el vi" o el multitudinari ball en línia en què participaren ciutadans i ciutadanes de Binissalem de distintes generacions amb les Associacions de la Tercera Edat, Segona Edat - Associació Endavant i els Amics de la Tercera edat. L'espectacle del club columbòfil, que va fer volar coloms amb missatges dels principis de Ciutat Educadora escrits per la ciutadania, tingué una àmplia participació, i també l'actuació final de la fira amb la Banda de Música i les corals del poble al Teatre de Binissalem.

D'altra banda, la resta d'associacions, acompanyades pels comerços locals, establiren les seves paradetes i mostraren la seva activitat sota els envelats que se situaren al pati cobert de l'Escola Graduada a causa de la mala climatologia, de la mateixa manera que els bars i restaurants del poble introduïren dintre dels seus menús menjars típics locals, tals com els "fideus des Vermar" o "l'arròs amb salseta".

XIII TROBADA DE LA XARXA ESTATAL DE CIUTATS EDUCADORES

L'Ajuntament de Binissalem, amb la regidora d'Educació, Cultura i Esports Magdalena Moyà, l'educadora social Marian Caravaca i el tècnic de Ciutat Educadora Baltasar Ramis participaren els dies 1 i 2 de febrer de 2018 a la XIII Trobada de la Xarxa Estatal de Ciutats Educadores a Lleida.

La trobada s'inaugurà amb la conferència de Joan Clos, exdirector executiu de l'ONU i exalcalde de Barcelona, que parlà sobre la necessitat de representar la ciutat del segle XXI cada cop més habitada i influenciada pels efectes de la globalització. Tot seguit, diferents ciutats educadores presentaven les seves iniciatives exitoses en multitud d'aules. Marian fou la representant de Binissalem, que exposà el pòster referent al Projecte de Prevenció Comunitària, "Un tracte pel bon tracte", que suscità l'interès d'un gran sector del públic, fet que comportà –fins i tot– que els tècnics educatius de la ciutat d'Avilés convidaren l'Ajuntament de Binissalem a participar en la seva xarxa temàtica estatal "Ciutats amables: educant amb el bon tracte".

En l'esdeveniment s'organitzaren taules redones on es presentaren les xarxes temàtiques d'àmbit estatal i diverses experiències exitoses de les distintes ciutats participants. Així doncs, les conferències tractaren qüestions com la necessitat de fomentar el turisme sostenible a les ciutats, potenciant el valor patrimonial i la creació d'Espais de Convivència Turística (ECT) per tal de transmetre valors culturals compartits. D'altra banda, es dotà els professionals d'estratègies per a la prevenció de l'absentisme i el fracàs escolar i es feu menció especial de les accions per a la integració de menors i les seves famílies en risc d'exclusió social.

La ciutat amfitriona exposà un model d'impuls de la formació professional que atorgava rellevància especial a la creació de "taules comunitàries de feina" formades per personal docent, tècnics dinamitzadors, agents de la comunitat i representants polítics que distribuïssin els seus rols: orientador dels itineraris de formació professional, animador que apoderi i doti de prestigi aquesta formació o l'assignació de la figura de contacte amb les empreses locals.

Una de les xarxes temàtiques que més encaixava al municipi de Binissalem fou la referent a “l’aprenentatge servei com a instrument de cohesió social”, ja que aquesta pretén estendre aquesta metodologia educativa en la qual els alumnes es converteixen en agents comunitaris detectors i oferidors de respostes davant les necessitats del seu municipi. Al llarg de l’esdeveniment es ressaltà també la necessitat que les àrees dels ajuntaments treballin de forma transversal i hi hagi una estreta organització municipal, una assignatura pendent a l’Administració local. La conferència va plantejar als tècnics educatius de l’Ajuntament de Binissalem la necessitat de crear una Comissió tècnica formada per les distintes àrees en la iniciativa de Ciutat Educadora.

Al final del Congrés, s’informà els assistents que dels dies 13 al 16 de novembre de 2018 tindrà lloc el XV Congrés Internacional de Ciutats Educadores a Cascais (Portugal), ciutat nomenada Capital Europea de la Joventut 2018 i que anima les ciutats a fer una selecció entre els seus joves amb l’objectiu de proposar un màxim de dos candidats per participar al Congrés. Així mateix, Sevilla fou nomenada la pròxima seu que acollirà la XIV Trobada Estatal de Ciutats Educadores.

PROPOSTES I CONCLUSIONS

A banda de dotar de continuïtat les iniciatives comunitàries de caràcter educatiu, l’Ajuntament de Binissalem aposta per engegar nous projectes seguint les línies que estableix l’AICE. La creació i el foment de la “marca social de Binissalem” suposa la voluntat del Govern local de seguir una de les xarxes temàtiques estatals de la Ciutat Educadora i fer partícip tota la ciutadania de la creació de símbols culturals, patrimonials i gastronòmics (Festes i Fideus des Vermar, figura del campanar, casals, Fira de Sa Pedra, etc.) que condueixin a potenciar el turisme amb els criteris de responsabilitat, sostenibilitat i qualitat.

De la mateixa manera, per a l’any 2018 s’inclou a la programació la celebració dels dies internacionals. Per exemple, el Dia Internacional de la Dona, del 8 de març, s’ha creat el projecte Dones de Talent, en el qual diversos bars i restaurants de la localitat van fer tapes i plats que portaven el nom de dones emblemàtiques del municipi amb la finalitat de visibilitzar la seva tasca. Es va fer un microteatre de sensibilització de les agressions sexistes en espais públics durant les festes i també la celebració del Sopar de Dones, que tingué, un any més, una participació molt elevada.

L’Ajuntament de Binissalem ha establert un conveni també amb l’associació Ben Amics per tal celebrar el Dia Internacional contra l’Homofòbia, Bifòbia i Transfòbia el 17 de maig. D’aquesta manera, Binissalem s’ha convertit en el primer municipi educatiu LGTBI. L’acord històric suposa el compromís local de treballar per a l’assetjament per diversitat d’identitat de gènere i afectiu-sexual. L’any 2018 s’han dut a terme tallers amb els alumnes de 2n i 3r d’ESO de l’IES Binissalem en commemoració del 17 de maig de 1990, data en què l’OMS retirà del seu catàleg l’homosexualitat com a malaltia mental. A més, ha tingut lloc la sessió de contacontes “Gil i els quatre ponts” a la Biblioteca Municipal en què els infants han pogut gaudir de la història d’un unicorn que es troba diferents comunitats plenes de color i amb formes diverses d’estimar.

De la mateixa manera, s'estableix un nexa amb la Mancomunitat des Raiguer per celebrar el Dia Mundial del Medi Ambient el 5 de juny de 2018 amb tots els centres educatius. Uns dels projectes que s'engeguen aquests any i que entremesclen educació i medi ambient és la iniciativa d'Horts Comunitaris a Binissalem, creada per la recent associació Mans i Terra, la primera fase de la qual tindrà lloc a l'espai de terra de la sinia de la plaça 31 de Desembre. El projecte comunitari sostenible pretén involucrar tota la ciutadania, incloent les altres associacions i els centres educatius en la participació d'activitats relacionades amb la natura, les plantes, el reciclatge o el compostatge com a pràctica d'inclusió social i educació mediambiental.

D'altra banda, s'està planificant la realització del "Monogràfic de valors en l'esport a Binissalem", en el qual es pretén combinar xerrades i conferències amb el propòsit de potenciar un nou sistema de joc en l'esport base en què el comportament de les famílies, dels entrenadors o tècnics o l'actitud dels jugadors puguin influenciar el marcador final dels partits. És per això que l'Ajuntament es posa en contacte amb els creadors del sistema Juga Verd Play i es pretén la realització d'activitats esportives que serveixin per interioritzar noves metodologies educatives en l'esport.

Finalment, una vegada obtinguts els resultats de l'estudi educatiu comunitari, s'elabora el Pla d'actuació Binissalem Ciutat Educadora 2018-2022. En aquest pla, tal com succeí en el procés metodològic del diagnòstic, per al disseny i l'execució, es comptarà amb els centres educatius, les famílies, tot el teixit associatiu, les àrees d'Ajuntament i els distints agents educadors que configuren les plataformes educatives comunitàries.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AICE (2017). Guia d'activitats per celebrar el Dia Internacional de la Ciutat Educadora. Ajuntament de Barcelona.

Ajuntament de Binissalem (2017). *Memòria del Departament de Serveis Socials. Any 2017*. Àrea de Serveis Socials de l'Ajuntament de Binissalem.

Ajuntament de Lleida (2018). *Ciudad educadora y turismo sostenible responsable: El patrimonio como valor identitario de las ciudades*. XIII Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras.

Ajuntament de Lleida (2018). *La prevención del absentismo y abandono escolar. Profundización de políticas tendentes a la prevención del fracaso escolar y en especial a la integración de menores y sus familiares en situación de riesgo de exclusión social*. XIII Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras.

Ajuntament de Lleida (2018). *Un modelo de impulso de la formación profesional desde el mundo local*. XIII Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras.

Osácar, E. (2017). Cómo poner el patrimonio cultural y natural en proyectos turísticos. A Coma, L., i Santacana, J. (coords). *Ciudad educadora y turismo sostenible*, 195-211. Gijón: Ediciones Trea.

La biblioteca actual: constants i renovació educativa

Cristina Bellver

RESUM

Aquest article pretén descriure el paper de les biblioteques escolars en la societat de la informació actual i com a conseqüència directa en el món educatiu.

L'alfabetització en informació, l'alfabetització digital i la multialfabetització com a elements emergents i innovadors per a un nou model educatiu fan imprescindible la implicació d'un nou model de biblioteca. Només formant part d'aquest canvi té sentit el seu paper. En cas contrari, tendiran a desaparèixer.

El plantejament és veure quin sentit tenen les biblioteques escolars en la formació dels futurs ciutadans del segle XXI.

RESUMEN

Este artículo pretende describir el papel de las bibliotecas escolares en la sociedad de la información actual y como consecuencia directa en el mundo educativo.

La alfabetización en información, la alfabetización digital y la multialfabetización como elementos emergentes e innovadores para un nuevo modelo educativo hacen imprescindible la implicación de un nuevo modelo de biblioteca. Solo formando parte de este cambio tiene sentido su papel. En caso contrario, tenderán a desaparecer. El planteamiento es ver qué sentido tienen las bibliotecas escolares en la formación de los futuros ciudadanos del siglo XXI.

INTRODUCCIÓ

El concepte de biblioteca escolar ha evolucionat al llarg del temps, com no pot ser d'altra manera en un entorn en constant transformació com és el món educatiu. És evident que la societat ha canviat i, en conseqüència, l'escola també, per la qual cosa cal una actualització, revisió i ampliació del concepte i del marc d'actuació de les biblioteques escolars. Estam immersos en un gran moment en l'àmbit tecnològic i educatiu, vivim multitud de canvis, tant en primera persona com en el conjunt de la societat i l'escola d'avui ha de respondre a les necessitats de la societat actual immersa en una constant evolució tecnològica.

Escola i biblioteca han estat històricament dues institucions socials que s'han complementat amb l'objectiu d'oferir als ciutadans oportunitats d'alfabetització en lectoescriptura i d'accés a materials i recursos de lectura per a la informació, l'oci, la solució de problemes i el coneixement. Les noves necessitats i oportunitats educatives i d'accés a la informació i al coneixement propiciades per l'eclosió de les noves tecnologies de la informació i la comunicació i de les xarxes socials virtuals fan més imprescindible, si és possible, aquesta complementarietat entre ambdues institucions. L'escola haurà d'oferir als ciutadans la formació en alfabetització, però en totes les formes i mitjans de comunicació disponibles (tradicionals i nous), és a dir, multialfabetització, mentre que la biblioteca haurà de donar suport a aquesta tasca escolar amb les seves pròpies

activitats integrades en el projecte curricular, a fi que es converteixi, d'aquesta manera, en un vertader centre d'accés a tot tipus de recursos per a l'aprenentatge (Area, 2010).

Des de fa uns anys, hi ha polítiques educatives destinades a integrar i impulsar l'ús pedagògic de les TIC en els centres i aules escolars. Polítiques que, en el cas espanyol, tenen més de vint anys i que, en l'actualitat, estan impulsades pel denominat Programa Escola 2.0, que, conjuntament amb el Ministeri d'Educació, Cultura i Esport i les conselleries d'Educació de la major part de les comunitats autònomes, pretén dotar els alumnes i professors amb ordinadors portàtils i omplir les aules amb tecnologies digitals d'accés a internet i de PDI (pissarres digitals interactives).

El plantejament és veure el sentit i el significat educatiu que té l'arribada massiva del conjunt de tecnologies educatives i en quina mesura poden coexistir els mitjans digitals i els impresos. S'ha de qüestionar quins nous reptes representen la presència massiva d'aquestes tecnologies a les escoles per a les tasques alfabetitzadores de l'educació i, finalment, cal tenir en compte les noves funcions que hauran d'assumir i desenvolupar les biblioteques escolars davant aquests nous fenòmens de la cultura digital.

LECTURA, INFORMACIÓ I CULTURA DIGITAL

Quan l'alfabetització bàsica ha deixat de ser una preocupació, tornam a sentir parlar d'analfabets en la societat actual, en la societat de la informació, i ho fem respecte a la cultura digital, al món regit per les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

L'escola, que durant segles ha estat la principal habilitadora de l'alfabetització, ara es veu a remolc d'un avenç tecnològic que li desperta sentiments ambivalents. Per una banda, s'amplien fins a límits insospitats les possibilitats pedagògiques i didàctiques, però a costa de perdre el protagonisme indiscutible que tenia en el procés formatiu dels individus. Davant el món digital no són pocs els professors que senten que els seus alumnes són els vertaders «alfabetitzats», que coneixen i dominen els codis del món en el qual es desenvolupa una part creixent de la vida de les persones i de les societats.

És evident que el concepte «d'alfabetització» ha canviat. El substancial en el sentit aristotèlic d'alfabetització, de tota alfabetització, és dotar els individus amb la capacitat d'expressar, comunicar, conèixer i compartir, a través del llenguatge o llenguatges, la pròpia experiència, la de la resta i la del món que l'envolta. És el llenguatge el que converteix l'home en un animal polític, en un ciutadà.

Per altra banda, Paulo Freire, afirma: «L'alfabetització ha de representar l'adquisició de les competències intel·lectuals necessàries per a interactuar tant amb la cultura existent com per a recrear-la d'una manera crítica i emancipadora, i en conseqüència com un dret dels ciutadans de la societat informacional». És des d'aquesta perspectiva que podem redefinir el sentit i les pràctiques de l'alfabetització als centres educatius i a les famílies.

El professor Manuel Area introdueix un altre element de reflexió i anàlisi de gran importància: el caràcter multimodal de l'alfabetització digital. Per a Area, l'alfabetització digital no és en sentit estricte una nova alfabetització, ja que no crea un nou llenguatge. El que fa és integrar múltiples formes i llenguatges de representació i comunicació a través d'uns instruments amb unes potencialitats fins fa molt poc desconegudes. Moltes de vegades es confon el contingut de l'alfabetització amb els instruments d'aquesta alfabetització.

La cultura actual és multimodal, és a dir, s'expressa, produeix i distribueix a través de múltiples tipus de suports, diverses tecnologies i utilitza diferents formats i llenguatges de representació. Per això, des de fa dues dècades, diferents experts, col·lectius, associacions i especialistes educatius reclamen la necessitat que s'incorporin noves alfabetitzacions al sistema educatiu. Alfabetitzacions centrades bé en l'adquisició de les competències de producció i anàlisi del llenguatge audiovisual, bé en el domini de l'ús dels recursos i llenguatges informàtics, bé en el desenvolupament d'habilitats de cerca, selecció i reconstrucció de la informació. Les propostes de noves alfabetitzacions són: l'alfabetització audiovisual, l'alfabetització digital, l'alfabetització informacional (vegeu el quadre 1).

QUADRE 1. NOVES ALFABETITZACIONS

NOVES ALFABETITZACIONS

Alfabetització audiovisual	Es desenvolupa amb la finalitat de formar l'alumnat com a subjecte amb capacitat per analitzar i produir textos audiovisuals i per preparar-lo per al consum crític dels productes dels mitjans de masses, com el cinema, la televisió o la publicitat. Es considera la imatge i les seves diferents formes expressives com un «llenguatge» amb els seus propis elements i sintaxi. Es va implementar parcialment en el sistema escolar en els anys vuitanta i noranta.
Alfabetització tecnològica o digital	El propòsit d'aquesta alfabetització és desenvolupar en els individus les habilitats per a l'ús de la informàtica en les seves diferents variants tecnològiques: computadores personals, navegació per internet, ús de software de diferent naturalesa. Se centra a ensenyar el maneig del hardware i el software. Va tenir un desenvolupament limitat en el sistema escolar en la dècada dels noranta i encara continua en l'actualitat.
Alfabetització informacional	L'origen d'aquesta proposta procedeix dels ambients bibliotecaris. Sorgeix com a resposta a la complexitat de l'accés a les noves fonts bibliogràfiques distribuïdes en bases de dades digitals. Pretén desenvolupar competències i habilitats per saber cercar informació en funció d'un propòsit concret, localitzar-la, seleccionar-la, analitzar-la i reconstruir-la.
Multialfabetització	El concepte procedeix de l'àmbit anglosaxó formulat per el New London Group a mitjans de la dècada dels noranta. Defensa que una societat multimodal ha de preparar i qualificar l'alumnat davant els diferents mitjans i llenguatges de la cultura del temps actual amb un plantejament integrat dels diferents alfabetismes.

Font: Area, Gros i Marzal (2008).

Aquestes propostes solen coincidir amb la necessitat de reformular no tan sols el currículum escolar, sinó també les concepcions pràctiques d'alfabetització desenvolupades als centres i les aules, de manera que es plantegin no com una juxtaposició o sumatori de diferents alfabetitzacions aïllades unes de les altres, sinó com un plantejament global i integrat. Tal com podem observar,

el nou concepte d'alfabetització focalitza la seva atenció en l'adquisició i el domini de destreses centrades en l'ús de la informació i la comunicació i no tant en les habilitats d'utilització de la tecnologia.

El que resulta rellevant d'aquest plantejament és el desenvolupament de processos formatius perquè qualsevol persona «aprengui a aprendre», és a dir, que adquireixi les habilitats per a l'autoaprenentatge permanent al llarg de la seva vida; que sàpiga enfrontar-se a la informació (cercar, seleccionar, elaborar i difondre aquella informació necessària i útil); que es qualifiqui laboralment per a l'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, i que prengui consciència de les implicacions econòmiques, ideològiques i culturals de la tecnologia en la nostra societat. Per aquesta raó, una meta educativa important per a l'escola haurà de ser la formació dels alumnes com a usuaris conscients i crítics de les noves tecnologies i de la cultura que entorn d'aquestes tecnologies es produeix i difon.

Manuel Area ha desenvolupat el concepte multialfabetització en el context educatiu de les escoles plantejant que un model educatiu integral per a la multialfabetització requereix el desenvolupament de quatre àmbits o dimensions formatives (vegeu el quadre 2).

QUADRE 2. DIMENSIONS DE LA MULTIALFABETITZACIÓ

DIMENSIÓ INSTRUMENTAL	Saber accedir i cercar la informació.	Adquirir les habilitats instrumentals per a la cerca de la informació i l'ús de les tecnologies.
DIMENSIÓ COGNITIVA	Saber transformar la informació en coneixement.	Saber plantejar problemes, analitzar i interpretar amb significat la informació.
DIMENSIÓ COMUNICATIVA	Saber expressar-se, difondre informació i comunicar-se.	Tenir les habilitats i els coneixements per crear documents en diferents llenguatges i comunicar-se amb els altres.
DIMENSIÓ AXIOLÒGICA	Saber utilitzar democràticament i èticament la informació.	Adquirir actituds i valors ètics i crítics sobre la tecnologia, el coneixement i la comunicació.

Area, 2010, Area, Gros i Marzal (2008).

Resulta evident que quan un professor decideix utilitzar les noves tecnologies digitals en la seva pràctica docent inevitablement s'està plantejant nous reptes i desafiaments de la seva professió. És per això que hem de destacar la idea bàsica i central que la planificació de les activitats amb tecnologies no es pot dur a terme de manera espontània, sinó que ha de partir d'un model educatiu que els doni coherència. S'ha d'insistir en el fet que l'activitat cobri sentit pedagògic no per la seva realització, sinó perquè forma part d'un procés més ampli dirigit a promoure certes metes d'aprenentatge que s'inclouen en un determinat model d'educació. El contrari seria caure en pur activisme, és a dir, fer activitats puntuals amb els ordinadors, però sense una continuïtat ni coherència educatives.

MODEL ACTUAL DE BIBLIOTECA ESCOLAR

Els informes internacionals (com per exemple, els informes PISA, que avaluen la qualitat dels sistemes escolars dels països de l'OCDE) assenyalen greus carències en els aprenentatges dels estudiants de quasi tots els sistemes escolars, a pesar del notable increment de les inversions en educació. Per altra banda, cada cop més, el professorat manifesta desinterès, desmotivació i falta d'entusiasme professional en la seva tasca docent. L'alumnat assenjala que s'avorreix a classe i que no troba sentit al que s'estudia a l'escola. Tot això són els símptomes del desconcert escolar davant els múltiples fenòmens de canvi tecnològic, cultural i econòmic de la societat global del nostre segle.

El conjunt dels agents, institucions i administracions que conformen el sistema educatiu del nostre país han de trobar respostes a les necessitats que la societat de la informació, exigint noves competències a l'alumnat i a la població en general, fan evidents, ja no sols per sobreviure com a éssers socials, també per avançar en la seva formació acadèmica, professional i personal com a ciutadans actius i crítics. Es fan necessaris importants canvis en la manera de fer feina a les aules i en l'organització dels recursos dels centres, entre d'altres factors d'innovació.

Es necessiten noves competències per a l'ús de les noves eines però, sobretot, capacitat per integrar-les de manera eficient en la vida de l'alumnat. Per altra banda, els llenguatges propis de la cultura digital i els diferents mitjans o suports per a la transmissió de la informació conviuen de forma eclèctica i, per això, les competències de lectura que es requereixen són cada cop més complexes. L'alumnat desenvolupa de forma quasi natural habilitats per a l'ús del món digital, però necessita l'orientació i la guia del professorat per adquirir les competències de lectura crítica en aquest nou paradigma, en el qual la difusió informació està a l'abast de tothom, amb molt diferent credibilitat. Es fa necessari estimular processos per a l'adquisició d'habilitats de lectura comprensiva i crítica, a la qual cosa les biblioteques poden contribuir de forma especial.

Les biblioteques escolars no són ja el regne del paper ni enfoquen la seva activitat únicament a la preservació i la disposició de recursos. Són biblioteques híbrides, que donen cabuda a materials impresos i a materials en suport electrònic; biblioteques que conviuen de manera presencial i virtual, que integren la cultura impresa i la cultura digital. Aquesta és una de les raons per les quals les biblioteques estan destinades a ser espais educatius que realitzin selecció de materials amb criteris de qualitat i pertinença.

Per les biblioteques escolars passa tota la població d'un país i és només allà l'alumnat podrà trobar diversitat de continguts i qualitat de propostes de lectura i informació. La seva oportunitat és única i es presenta com una eina imprescindible. La biblioteca escolar ofereix al professorat una plataforma adient per facilitar a l'alumnat experiències d'aprenentatge integradores, utilitzant fonts informatives diverses, seleccionades amb finalitat educativa i criteris de qualitat; propicia la construcció del lector social, capaç de fer front a qualsevol necessitat informativa en el desenvolupament de les seves activitats individuals o socials i que, també, gaudeix amb la lectura i la incorpora a les seves pràctiques quotidianes.

EN RELACIÓ AMB EL SISTEMA EDUCATIU

Les biblioteques escolars constitueixen, per tant, un dels instruments que donen suport a l'adquisició de les competències claus que l'alumnat necessita desenvolupar en aquest context, i que estan contemplades en els nous currículums elaborats a partir de la publicació de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació i la posterior LOMQE.¹

En l'article 113 reconeix la necessitat que tots els centres educatius tinguin una biblioteca escolar i n'explicita les finalitats:

1. Els centres d'ensenyament han de disposar d'una biblioteca escolar.
2. Les administracions educatives han de completar la dotació de les biblioteques dels centres públics de manera progressiva. Amb aquesta finalitat han d'elaborar un pla que permeti assolir aquest objectiu dins del període d'implantació d'aquesta Llei.
3. Les biblioteques escolars han de contribuir a fomentar la lectura i que l'alumne accedeixi a la informació i a altres recursos per a l'aprenentatge de les altres àrees i matèries i es pugui formar en l'ús crític d'aquests recursos. Igualment, han de contribuir a fer efectiu el que disposen els articles 19.3 i 26.2 d'aquesta Llei.
4. L'organització de les biblioteques escolars ha de permetre que funcionin com un espai obert a la comunitat educativa dels centres respectius.
5. Els centres poden arribar a acords amb els municipis respectius, per a l'ús de biblioteques municipals amb les finalitats que preveu aquest article

Per la seva part, les diferents comunitats autònomes han anat recollint en les seves normatives curriculars i, en alguns casos, en lleis educatives de caràcter autonòmic, la necessària presència de la biblioteca escolar als centres, tot especificant de manera més o manco àmplia la seva tasca.

La normativa curricular que desenvolupa la llei per la qual s'estableixen els ensenyaments mínims de l'Educació Primària, a l'hora de definir les competències bàsiques, defineix com «tractament de la informació i competència digital» aquella competència que «consisteix a disposar d'habilitats per cercar, obtenir, processar i comunicar informació, per transformar-la en coneixement. Incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió en diferents suports un cop tractada, incloent-hi la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com a element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se». La consecució de les competències bàsiques recollides en els nous currículums exigeix la utilització de fonts informatives diverses i en diferents suports, més enllà del llibre de text.

La biblioteca escolar, a més a més d'altres punts d'accés a recursos digitals que hi pugui haver

¹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2014): Madrid: BOE. 295. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (2006) : Madrid: BOE.106

al centre (aules multimèdia, punts d'accés a internet a les aules...) és l'instrument fonamental per al treball enfocat a l'adquisició d'aquesta competència, per superar l'analfabetisme digital i contemplar els continguts propis del que, en fòrums internacionals i nacionals, s'està denominant alfabetització informacional (ALFIN) o alfabetització en medis i informació (AMI): saber quan i per què necessites informació, on trobar-la, i com avaluar-la, utilitzar-la i comunicar-la de manera ètica (CILIP. UK, 2004).²

El paper de la biblioteca escolar en aquest àmbit seria el de disposar dels recursos necessaris de forma efectiva; orientar en la seva utilització; dissenyar juntament amb la resta del professorat programes de formació en la cerca, selecció i ús de les fonts informatives i en el treball documental; donar suport a propostes de projectes interdisciplinaris que afavoreixin l'ús dels recursos informatius, l'elaboració de treballs d'investigació documental, i ajudar el professorat a reforçar aquests aprenentatges des de les seves respectives matèries.

Al document *Marco de referencia para las bibliotecas escolares* elaborat per la Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares del Ministeri d'Educació (2011), quan defineix la biblioteca escolar explica que tota actuació de la biblioteca escolar ha d'estar vinculada al Projecte Educatiu del Centre del qual depèn, i tota la seva finalitat s'ha de centrar a donar suport i consecució dels objectius i el desenvolupament de programes que el mateix centre generi o participi. Aquesta biblioteca escolar, convenientment dotada i organitzada ha d'afavorir:

- els processos d'ensenyament i aprenentatge;
- l'adquisició de competències bàsiques i l'aprenentatge autònom;
- l'accés a diferents mitjans per a la transmissió de la informació i la lectura;
- la integració de les tecnologies de la comunicació i de la informació en la cerca, localització, selecció, recollida, tractament i producció d'informació;
- l'educació en l'ús eficient de la informació: competència informacional;
- la creació i consolidació d'hàbits de lectura i escriptura;
- el tractament de la lectura comprensiva en totes les àrees i materials curriculars, i en tot tipus de suports;
- l'accés igualitari als recursos culturals, i
- el suport a l'alumnat amb necessitats educatives específiques.

EN RELACIÓ AMB LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Segons Mònica Baró (2014), la biblioteca escolar adquireix un rol essencial en el món digital i en un context d'aprenentatges basats en competències, la considera un mitjà privilegiat per a la competència informacional i la mediàtica, i és, per tant, un centre d'informació i documentació en si mateix que actua de nucli d'altres sistemes. També per a la competència digital, ja que

² Sigles de Chartered Institute of Library and Information Professionals. CILIP és la institució de referència per als bibliotecaris del Regne Unit.

ofereix recursos digitals seleccionats i accés a la informació digital, sense oblidar les anomenades competències del segle XXI: pensament crític, creativitat, comunicació i col·laboració. Per a Baró, un rol important de la biblioteca escolar en aquest nou entorn educatiu és el que promou metodologies que permeten adquirir destreses en l'ús de la informació com, per exemple, en els treballs per projectes.

Glòria Durban (2010) considera que davant l'impacte provocat per la presència de les tecnologies digitals, si la biblioteca escolar no s'hi adapta, pot dificultar el seu propi desenvolupament. Segons Durban, les biblioteques no poden ser valorades socialment com a elements en vies d'extinció, sinó que més aviat han de ser conceptualitzades com a signes vius de la complementarietat de mitjans i suports que caracteritza el nostre temps. En aquest sentit les biblioteques tenen plena significació en la societat del segle XXI.

Durban parteix del concepte de «biblioteca escolar» com a recurs bàsic per a la integració curricular en el marc de les competències bàsiques, i de les TIC com a entorn imprescindible per a aquesta consecució. Ens parla del terme biblioteca 2.0 en referència a l'aplicació de determinades tecnologies i dels principis propis del web 2.0 en l'entorn bibliotecari. La Biblioteca Escolar-CREA (Centre de Recursos d'Ensenyament i Aprenentatge), a diferència de la biblioteca pública, és un entorn educatiu amb una missió pedagògica clara: la consecució de les competències bàsiques. D'acord amb la LOE/LOMCE, la biblioteca escolar es converteix en un recurs clau per a l'aplicació de l'enfocament competencial. El binomi biblioteca + TIC ens facilita l'evolució de la biblioteca tradicional a la biblioteca CREA, el binomi CREA + web 2.0 ens dona la mesura real de l'essència d'una biblioteca escolar 2.0.

Com a resum de la concepció de Glòria Durban, podem veure la recopilació dels principals components d'una biblioteca escolars 2.0 en la taula següent:

QUADRE 3. ESTRUCTURA D'UNA BIBLIOTECA ESCOLAR 2.0

SERVEIS BIBLIOTECARIS	SUPPORT AL CURRÍCULUM
Obres de referència i publicacions periòdiques en línia: enciclopèdies i diccionaris, mapes i atles, revistes i periòdics digitals.	Directori de recursos web. Llocs web i portals especialitzats classificats per àrees curriculars.
Catàlegs de la biblioteca escolar, pública i universitària.	Dipòsit de continguts educatius digitals. Materials didàctics i objectes digitals d'aprenentatge (disponibles en portals educatius).
Bases de dades d'informació educativa i literatura infantil i juvenil.	Col·leccions digitals. Objectes digitals: obres digitalitzades de text complet (llibres i articles), audiovisuals, imatges i registres sonors.
Biblioteques digitals. Selecció i accés.	
Selecció de continguts. Selecció de fonts segons el perfil del centre i el professorat.	Eines digitals. Traductors, cercadors, agendes, alertes.

SERVEIS A L'USUARI (WEB SOCIAL)	DINAMITZACIÓ I ASSESSORAMENT
Blogs i wikis (per aules, matèries o interessos).	Dinamització de recursos informacionals i de suport a la lectura.
Etiquetatge social (compartir marcadors amb la comunitat educativa).	Pla lector i TAC. Suport al desenvolupament i aplicació.
Xarxes socials (la BE a Facebook, Twitter, Tuenti).	Assessorament a l'alumnat: competència informacional i cerca d'informació.
Compartir arxius (la BE a Flickr, Picassa, Slideshare, Iuu, Youtube...).	Assessorament al professorat: eines TIC i creació d'activitats de cerca d'informació

Font: Durban, Glòria. Competència informacional. Disponible a: <https://sites.google.com/a/xtec.cat/cinfo-aula/>

L'esquema anterior sols podrà considerar-se una meta que s'ha d'assolir en aquells centres on s'aposti per una biblioteca CREA que involucri l'equip directiu i sectors amplis del professorat (coordinadors BE/TIC; cicles, departaments), sense descuidar l'important paper de les famílies en una comunitat 2.0.

Manuel Area també ens parla de biblioteques escolars com a centres de recursos per a l'aprenentatge, i es demana si en aquest temps d'omnipresència de les tecnologies digitals als centres escolars té sentit continuar mantenint una biblioteca escolar, si el llibre imprès en paper sembla que ha de desaparèixer.

Des del seu punt de vista, l'educació bàsica ha de ser sempre una oportunitat per obtenir experiències valuoses i significatives amb la cultura en les seves múltiples expressions (textuals, icòniques, auditives, audiovisuals, digitals). L'escola en general i, específicament, les seves aules haurien de proporcionar a l'alumnat no solament aprenentatges basats en la utilització de la tecnologia digital, sinó també múltiples i diverses experiències d'accés i ús de la cultura impresa. D'aquesta manera cada escola i cada aula hauria de ser un «centre de recursos per a l'aprenentatge» que proporciona experiències d'aprenentatge multimodals tant amb tecnologies impreses, audiovisuals com digitals. Aquests centres de recursos variats podrien ser les biblioteques escolars. Això significarà que el paper i les funcions d'aquestes biblioteques i del professor bibliotecari han de canviar.

Una biblioteca escolar no ha de ser, en conseqüència, un magatzem de llibres, de contes i d'enciclopèdies, i les tasques del bibliotecari no s'han de reduir únicament a la catalogació, al préstec i al control dels fons bibliotecaris. La biblioteca entesa com un centre de recursos d'aprenentatge significarà:

- Oferir i assessorar el professorat en la selecció de recursos de diversos tipus (imprès, audiovisuals, digitals) per a les activitats pedagògiques que es desenvolupen al centre.
- Planificar i desenvolupar activitats de formació (o de multialfabetització) en la utilització de les diferents bases de dades o dels recursos d'informació disponibles no sols en paper, sinó també en format digital disponibles a través d'internet. És a dir, formar tant el professorat del centre com l'alumnat en les competències per cercar informació.

- Ser un espai físic per ser visitat per l'alumnat tant en temps d'oci com d'activitat acadèmica.
- Establir contactes i intercanvis amb altres biblioteques escolars i/o públiques de l'entorn.

CONCLUSIONS

L'any 2014 la Comissió Permanent del Consell de Cooperació Bibliotecària va sol·licitar al Grup de Treball d'Alfabetització Informacional (en endavant, GTALFIN), l'elaboració d'un document per establir les bases de les competències informacionals en les diferents etapes educatives en col·laboració amb les biblioteques escolars i universitàries (GTALFIN, 2017). El document té com a objectiu bàsic i a la vegada global permetre i facilitar la integració real de les competències informacionals, mediàtiques i digitals per al dia a dia dels centres educatius a través de les biblioteques escolars i dels seus responsables.

Els destinataris de l'informe són el personal docent, els equips directius (imprescindibles per a l'eficiència de l'escola com a institució), els serveis de formació continua del professorat (sense els quals no es pot assegurar el manteniment de la qualitat), la inspecció educativa (peça essencial per a la millora de l'escola) i els responsables mateixos de les biblioteques escolars.

En l'informe queda clar que la biblioteca escolar és essencial en el desenvolupament dels instruments per a l'organització de la informació i la qualitat dels coneixements. La comprensió lectora és un mitjà cap a la inclusió i un procés que, en l'actualitat, es veu enriquit per les diferents maneres de llegir i d'escriure que faciliten les TIC. Les institucions educatives, en tots els seus nivells, han de ser el centre d'una educació per competències en informació, i han de ser imprescindibles davant els reptes del segle XXI: conèixer la web i saber a la web, aprendre cooperativament i permanentment en xarxa i assumir una mentalitat integradora i cohesiva per a la inclusió digital i social.

El GTALFIN dona suport a la idea de la biblioteca escolar com a centre de recursos per a l'ensenyança i l'aprenentatge, CREA, creadora de materials educatius propis i gestora de repositoris digitals elaborats conjuntament amb el professorat. A partir de l'informe, s'ha elaborat una sèrie de propostes relacionades amb la millora del maneig de la informació, dels mitjans i de la tecnologia, dirigides a millorar el sistema educatiu des de l'aula, des dels centres educatius i des de les biblioteques escolars perquè les teories es facin realitat.

En relació amb el sistema educatiu:

- Assumir per part de les comunitats autònomes i del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, en el marc de la Conferència Sectorial d'Educació, un compromís ferm per al compliment efectiu de l'article 113 de la LOE/LOMQE, de manera que tots els centres educatius puguin comptar amb una biblioteca escolar que faciliti l'accés de l'alumnat als recursos d'aprenentatge de totes les àrees i matèries, i la formació per a l'ús d'aquests recursos en sentit crític, tal com reconeix la llei.

- Reprendre un pla d'atenció a les biblioteques escolars amb pressuposts mixtos d'administracions educatives central i autonòmiques, que garanteixin l'existència de biblioteques escolars, convenientment dotades i ateses en tots els centres educatius com a eines indispensables per poder escometre la formació de l'alumnat en matèria de competències ALFIN/AMI.
- Tractar amb especial atenció la qüestió dels recursos humans imprescindibles per fixar l'existència de les biblioteques escolars, el pressupost econòmic necessari, un pla de formació intensiu per al professorat amb la finalitat de garantir la integració entre els recursos que la biblioteca ofereix per a l'aprenentatge i el treball a les aules, i un programa d'ajudes per a la innovació i la comunicació de pràctiques d'excel·lència.
- Establir per part del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, en règim de cooperació amb les comunitats autònomes, una dotació econòmica anual, reflectida en els pressuposts, per al desenvolupament explícit de projectes ALFIN/AMI, amb la participació de les biblioteques escolars dels centres, de manera que garanteixi el disseny i el desenvolupament de programes específics per a l'atenció de la competència informacional i mediàtica, segons les pautes de la UNESCO, en tots els nivells educatius. Per això s'hauran de seguir les recomanacions de les directrius IFLA 2015 que estableix uns mínims recomanables.
- Incloure de manera explícita els continguts ALFN/AMI per al desenvolupament de les competències clau corresponents, de manera transversal, en les diferents àrees d'aprenentatge, en tots els currículums elaborats per les comunitats autònomes per als diferents nivells educatius, tot fent especial menció al paper de la biblioteca escolar i a l'equip humà responsable del disseny i la posada en pràctica dels programes necessaris per a l'adquisició d'aquestes competències.

En relació amb la biblioteca escolar

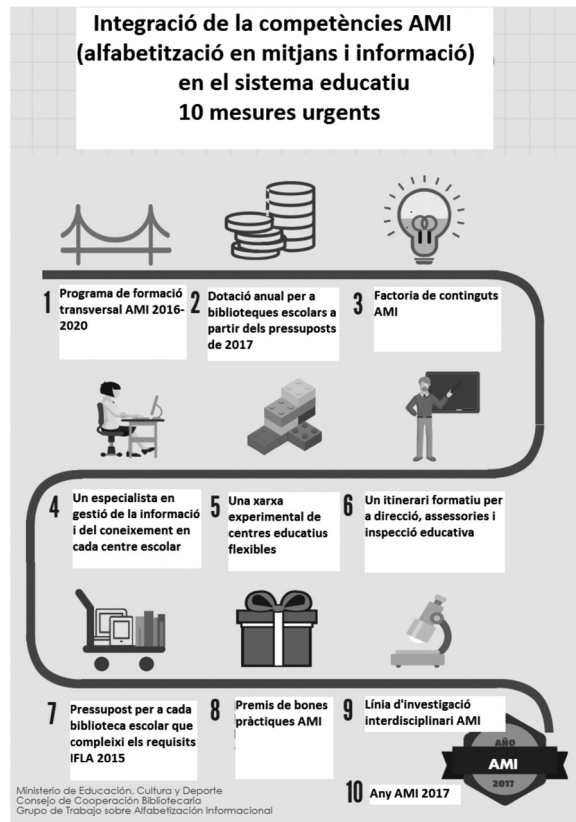
La biblioteca escolar posa a disposició del sistema educatiu un instrument essencial per facilitar el desenvolupament del currículum per competències i, especialment, per facilitar a l'alumnat l'adquisició de la competència lectora i competència informacional i mediàtica. Una biblioteca escolar amb espais de treball diferenciats, dotada amb equips tècnics suficients, que promou i ensenya l'ús de fonts informàtiques variades i en suports diversos, que dissenya i organitza programes de formació d'usuaris i de treball amb la informació, que dona suport a l'elaboració dels treballs d'investigació en els diferents moments del procés, que facilita oportunitats d'aprenentatge variades i enriquidores, que impulsa l'aprenentatge de la lectura comprensiva i de les alfabetitzacions múltiples, que facilita el treball col·laboratiu i que compta amb professorat atent a les necessitats de l'alumnat i professorat.

Una de les primeres mesures ha de ser estendre a totes les administracions educatives autonòmiques els pressuposts recollits en el *Marco de referencia para las bibliotecas escolares* (Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares, 2011), com a punt de partida per a la creació i el reforç de les biblioteques escolars dels diferents nivells educatius no universitaris.

Perquè les biblioteques escolars puguin exercir les funcions que els corresponen en el sistema educatiu (i molt concretament, la seva funció de formació de l'alumnat per a les competències lectores i informacionals) necessita comptar, de manera urgent, amb un equip humà estable, amb la formació adient i el temps i els recursos suficients per al desenvolupament de la seva tasca.

Com a conclusions, el treball de GTALFIN ens deixa les «10 mesures urgents per a l'alfabetització en mitjans i informació» per al dia a dia de l'aula i per a les biblioteques escolars (vegeu la fig. 1: Infografia GTALFIN).

Per acabar, tornant a les aportacions del professor Manuel Area, ens planteja que les pràctiques escolars de l'alfabetització s'haurien de redefinir en el sentit de cercar l'alfabetització plena (o multialfabetització) dels infants com a subjectes autònoms en funció d'una sèrie de principis educatius necessaris per poder assumir els nous canvis que requereix la societat actual:



- Incorporar i entendre l'alfabetització no sols per la lectoescriptura, sinó també per al desenvolupament de competències audiovisuals, digitals i informacionals. Això significa formar l'alumnat perquè pugui reconstruir i donar significat a la multitud d'informació que obté extraescolarment mitjançant les múltiples tecnologies digitals de la societat del segle XXI i desenvolupar les competències per utilitzar i expressar-se de forma intel·ligent, crítica i ètica.
- Qüestionar el monopoli del llibre de text com a font única de coneixement i estimular en l'alumnat la cerca de noves informacions a través de variades fonts i tecnologies, així com la reflexió i el contrast crític permanent de les dades.
- Plantejar una metodologia d'ensenyança que afavoreixi processos d'aprenentatge constructivista a través de mètodes de projectes en què els alumnes mateixos articulin plans de treball i desenvolupin les accions necessàries amb les tecnologies per construir i obtenir respostes satisfactòries a problemes rellevants i amb significat.
- Afavorir i desenvolupar activitats que requereixin que els estudiants aprenguin a expressar-se i a comunicar-se a través de recursos tecnològics i emprant diferents formats hipertextuals, multimèdia i audiovisuals.

- Fer servir la tecnologia per generar processos d'aprenentatge col·laboratiu entre els alumnes de la classe i entre classes geogràficament distants, i no sols com un recurs d'aprenentatge individual.
- Assumir que el paper del docent a l'aula ha de ser més un organitzador i un supervisor de les activitats d'aprenentatge que els alumnes realitzen amb tecnologies, més que un transmissor d'informació elaborada.
- Considerar que l'alfabetització és multimodal, és a dir, el procés alfabetitzador ha de desenvolupar les competències en múltiples llenguatges i mitjans i ha de partir de les experiències culturals que l'alumnat adquireix extraescolament.
- Planificar el procés i les activitats d'alfabetització informacional, audiovisual i digital com una tasca integrada i transversal en el desenvolupament del currículum de totes les matèries.
- Incorporar la multialfabetització dins de les aules i no tancar-la en altres espais aliens com són les sales d'audiovisuals o les aules d'informàtica. D'aquesta manera, una aula hauria de ser un centre de recursos amb múltiples llibres, materials audiovisuals i amb recursos digitals variats que proporcionin als alumnes variades experiències amb la cultura i les seves diferents formes de codificar-la i de difondre-la.

En aquest sentit, tot projecte o pràctica didàctica destinats a l'aprenentatge de l'alumnat a través de la realització d'activitats realitzades amb les TIC hauria de planificar-se amb una perspectiva metodològica que assumeixi els plantejaments i principis d'un model educatiu recolzat per les teories que han inspirat el coneixement pedagògic construït al llarg del segle XX. És a dir, per una part, recuperar els principis de la denominada Escola Nova i Moderna (aprenentatge a través de l'experiència i l'activitat, construcció del coneixement a través de la reflexió, el treball en equip, la resolució de problemes de la vida real, etc.) i, per altra banda, la teoria de l'alfabetització que Paulo Freire va formular, entesa com un procés d'alliberació personal i social que capaciti els individus per intervenir i transformar la realitat que els envolta més que com una simple adquisició d'habilitats instrumentals i reproductives de la cultura. Evidentment, els principis de l'Escola Nova i de la teoria alfabetitzadora de Freire han de ser rellegits i adaptats als nous contextos socials, culturals i tecnològics de societat del segle XXI.

En definitiva, l'escola actual i del futur ha de ser un espai social en què han de conviure i s'han de donar suport mútuament els llibres i les tecnologies digitals, en què es formi o alfabetitzi l'alumnat perquè sigui capaç d'emprar indistintament els recursos tant de la cultura impresa com de la digital. Per als educadors, el que realment ha d'importar és que els infants obtinguin moltes i variades experiències d'aprenentatge amb tots els mitjans i tecnologies de què disposa la nostra societat. El que està en joc no és només canviar uns materials educatius del passat per uns altres tecnològicament sofisticats, sinó formar adientment l'alumnat com a ciutadans cultes, crítics i preparats per afrontar les incertituds i característiques multimediàtiques del moment. Això significarà canviar les formes d'ensenyar i de replantejar i de redefinir què significa educar per a una cultura complexa. En aquest procés, les biblioteques escolars, enteses com a centres de recursos dinamitzadors de l'aprenentatge escolar estretament lligats a projectes innovadors del professorat, tindrien molt que aportar (Area i Ortiz, 2010).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Aparici, R., Ferrés, J., Campuzano, A. i Matilla, A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. Instituto de Tecnologías Educativas.
- Area Moreira, M. (2010, gener-juliol). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. *A Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99.
- Area, M. (2010, març). Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital. Redefinir la escuela del S. XXI. *A Novedades Educativas*, 22(231), 4-7.
- Area, M. (2010a). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. *A Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98-99), 39-52.
- Area, M. i Ortiz, M. (coord.). (2010). *Las bibliotecas escolares ¿Último reino de papel?*. Tenerife: CEP La Orotava / Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- Area, M., Gros, B. i Marzal, M.A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Area, M., Gutiérrrez, A. i Vidal F. (2012). Alfabetización digital y competencias informacionales. *A Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 23.
- Baró, M. (2014). ¿La biblioteca escolar tiene sentido... hoy?.
- Baró, M., Mañá, T. i Velloso, I. (2001). *Bibliotecas escolares, ¿para qué?*. Madrid: Anaya.
- Bautista, A. (2007, maig-agost). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *A Revista de Educación*, 343, 589-600.
- Blasco, A. i Durban, G. (2012). La competencia informacional en la Enseñanza Obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico. *A Revista de Documentación Científica*, monogràfic, 110-135. doi: 10.3989/redc.2012.mono.979.
- Bonilla, E., Goldin, D. i Salabedría, Ramón. (2008). *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. Mèxic: Océano Travesía.
- Camacho Espinosa, J. A. (2003). *La biblioteca escolar en España: pasado, presente y un modelo para el futuro*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Castells Oliván, M. (2001). *Internet y la sociedad red*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Disponible a internet: Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento.

- Cervero, A. (2007). *Alfabetización en información, lectura y biblioteca escolar*. Gijón: Trea.
- Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares. (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Cope, B. i Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. A *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. (Traducció en castellà al mateix número).
- Declaración de Toledo sobre la Alfabetización en Información (ALFIN). (2006). <http://www.asnabi.com/revista-tk/revista-tk>.
- Directrices de la IFLA/UNESCO sobre la biblioteca escolar. (2002). Disponible a: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf>.
- Durban, G. (2010). *La biblioteca escolar, hoy. Un recurso estratégico del centro*. Barcelona: Graó.
- Durban, G., Cid, A. i García, J. (2012). *Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Durban, Glòria. *Competència informacional*. Disponible a: <https://sites.google.com/a/xtec.cat/cinfo-aula/>.
- Freire, P. i Macedo, S. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid: Paidós / MEC.
- García Guerrero, J. (2007). *La biblioteca escolar: recursos al servicio del proyecto educativo, en la articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional (GTALFIN). (2017). *Integración de las competencias ALFIN/AMI en el sistema educativo: referencias, contexto y propuestas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo de Cooperación Bibliotecaria.
- IFLA (2011). Recomendaciones IFLA sobre alfabetización informacional y mediática. Disponible a: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-recommend-es.pdf>
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE). BOE, núm. 106.
- Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMQE). BOE, núm. 295.
- Manifiesto UNESCO/IFLA sobre biblioteca escolar. Disponible a: http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html.

Marco Común de Competencia Digital Docente del Plan de Cultura Digital en la Escuela. INTEF (2013).

Miret, I. (dir). (2013). *Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa / Fundación Germán Sánchez Rupérez.

Monereo, C. et. al. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas.

Piquín Cancio, R. (2012). *Proyectos documentales integrados*. Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra. Departament de Educació. Gobierno de Navarra.<http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/PDIcastell.pdf>

Reial decret 1105/2014, del 26 de diciembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'educació secundària obligatòria. BOE, núm. 3.

Reial decret 126/2014, de l'1 de març, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'educació primària. BOE, núm. 52

Sigalés, C. i Momino, J. (coord.). (2009). *Informe de integración de las tecnologías de información y de la comunicación en la educación escolar española*. Madrid: Fundación Telefónica.

El programa RobotIB A l'altre costat de la pantalla

Ramon Perpinyà

RESUM

Durant el curs 2017/2018 la Conselleria d'Educació i Universitat ha posat en marxa el Programa de Formació i Transferència RobotIB per als centres públics de Secundària, que tindrà la seva continuïtat durant el curs 2018/2019. És el primer programa d'aquest tipus que es realitza a les illes Balears, i ha tingut una excel·lent acollida. En aquest capítol s'explica quins han estat els seus objectius i el seu desenvolupament. A més, es fa una petita introducció a la robòtica educativa.

RESUMEN

Durante el curso 2017/2018 la Conselleria d'Educació i Universitat ha puesto en marcha el Programa de Formación y Transferencia RobotIB para los centros públicos de Secundaria, que tendrá su continuidad en el curso 2018/2019. Es el primer programa de este tipo que se realiza en las islas Baleares, y ha tenido una excelente acogida. En este capítulo se explican sus objetivos y el desarrollo. Además se hace una pequeña introducción a la robótica educativa.

I. INTRODUCCIÓ

En el curs 2017-2018 s'ha posat en marxa el Programa de Formació i Transferència RobotIB dirigit als professors de l'àrea de tecnologia dels centres públics d'Ensenyament Secundari de les illes Balears amb l'objectiu d'introduir i impulsar l'ensenyament de la robòtica. Ha estat una iniciativa conjunta de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres i de la Direcció General de Formació del Professorat i Formació Professional.

Aquest programa ha tingut una gran acollida. De fet, el nombre de sol·licituds rebudes a aquesta convocatòria han duplicat àmpliament les places de què es disposava. I cal remarcar que hi havia en aquesta primera convocatòria places per a més del 40% dels centres públics de Secundària. Així, es demostrà que eren infundats els nostres temors, quan es va posar en marxa el programa, que no fos de l'interès dels professors de l'àrea de Tecnologia de Secundària.

Per aquest motiu s'ha decidit donar-li continuïtat en el proper curs. En el moment que s'escriu aquest capítol, ja s'ha obert la convocatòria per al curs 2018-19, amb la qual cosa es podrà arribar a gairebé tots els centres de Secundària que ho sol·licitin i, a més a més, s'amplia l'oferta als centres de Primària. L'acollida inicial és comparable a la del curs passat, i sembla que es podran complir tots els objectius fixats.

Amb aquest capítol es volen donar algunes dades d'aquesta experiència i, sobretot, es vol intentar contestar algunes preguntes, que per ventura alguns ja vos heu fet.

Què és un robot? Un humanoide? I això què té a veure amb l'ensenyament?

Què vol dir robòtica educativa?

Quina utilitat té en un centre d'ensenyament obligatori de Secundària?

No serà massa complicat per a Primària?

No serà un altre «despilarro» que quedarà guardat en un armari? Una altra idea «brillant» de la Conselleria?

Vols dir que no és una joguina sense cap interès pedagògic?

Ara volen que ens posem a fer robots... No serà que han vist massa pel·lícules de ciència-ficció...

Intentarem amb aquest article reflexionar sobre algunes d'elles.

2. COMENCEM PEL PRINCIPI. QUÈ ÉS UN ROBOT?

Ja des de l'antiguitat s'han construït màquines complexes, les màquines màgiques d'Heró d'Alexandria i la màquina d'Anticitera en són un bon exemple. Els segles XIV i XV, amb la invenció del rellotge mecànic i els autòmats dels rellotges monumentals, s'arriba a un grau molt elevat de perícia i habilitat en la construcció de sistemes mecànics. Eren màquines molt complexes i precises, però predictibles. És a dir, eren màquines que, si se'n coneixia l'estat inicial i se n'entenia exactament el funcionament, se'n podia predir el l'estat en qualsevol moment. Així, un autòmat d'un rellotge d'una catedral seguia sempre una pauta preestablerta, que seria més o menys complexa, segons el mecanisme que tingués, però sempre era igual.

La fascinació per aquests tipus de màquines es va estendre fins al segle XVI, fins i tot en segles posteriors, en què eren admirades com a meravelles de la creació humana. Eren considerades representacions del món que havia creat Déu. Tot hi funcionava amb precisió i exactitud i, per tant, només requerien «dar-los corda» i deixar que seguisin el seu propi programa. No és d'estranyar que en fossin molt aficionats els reis i els bisbes. Els consideraven símbols del món que ells dirigien i que, gràcies a aquestes màquines, els seus súbdits podien entendre que tendien a la perfecció... Fins i tot, la filosofia es va contagiar d'aquesta visió del món. René Descartes, amb la seva visió mecanicista del món, n'és un bon exemple.

Aquest tipus de mecanismes treballen en llaç obert... Què vol dir això? Això vol dir que són sistemes que no «avaluen» el resultat. És a dir, són màquines que no són capaces de corregir els seus propis errors. Així, si un rellotge mecànic s'avança, a mesura que passi el temps s'avançarà cada vegada més... I la màquina és incapaç de corregir l'error ella tota sola, ja que ni tan sols el detecta. Igual ens trobaríem en el cas d'un autòmat que colpeja una campana cada hora, si per error no arriba a pegar a la campana i aquesta no sona, seguirà sense sonar encara que passin els anys... fins que el rellotger l'ajusti.

A l'Anglaterra del segle XVIII es va introduir el concepte de sistemes retroalimentats. Va ser l'època de la revolució anglesa, en què es posava en dubte el funcionament de l'antic règim.

Un sistema retroalimentat és un sistema que avalua contínuament la sortida i que, mitjançant algun mecanisme, controla el seu funcionament per corregir automàticament l'error que es pugui produir. Podem considerar que en aquesta època apareixen per primer cop màquines que s'autoregulen.

Vegem-ne un exemple com és el regulador centrfug de la màquina de vapor horitzontal de James Watt (1769). Aquest element mecànic assegurava que la velocitat de rotació del motor de vapor fos estable i constant, i evitava que la màquina s'accelerés, o descelerés, depenent de la força de la combustió de la caldera. El regulador centrfug regulava el pas del vapor i l'augmentava quan la velocitat baixava o el tancava quan aquesta pujava.

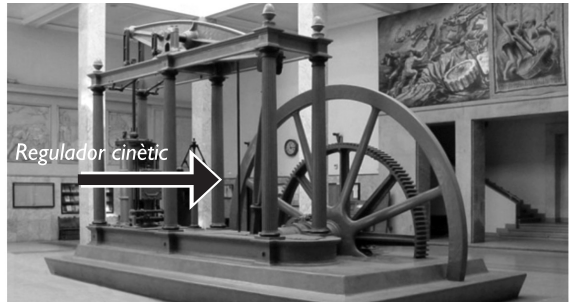


Figura 1: Una màquina de vapor de tipus Watt, construïda per D. Napier and Son (Londres) al 1859. En ella es pot veure la situació el regulador de cabdal de vapor centrfug.
Font: www.bbvaopenmind.com (Nicolas Pérez).

La idea era senzilla: les dues bolles giraven a la mateixa velocitat que el motor, quan aquest s'accelerava, les bolles pujaven i tancaven el pas del vapor.

Els sistemes retroalimentats ens permeten assegurar un funcionament autònom, estable i precís, ja que avaluen contínuament la sortida que generen, i apliquen una correcció contínua en el seu funcionament, d'aquesta manera l'error tendeix a desaparèixer.

No deixa de ser curiós que aquests sistemes apareguessin al mateix temps que un dels primers sistemes parlamentaris del món occidental, i de les primeres democràcies.

És probable que penseu que només es tracta de sistemes tècnicament complexos, que únicament tenen aplicacions en instal·lacions industrials. I que a la vida pràctica no tenen cap utilitat, o només en ocasions molt puntuals... Ni de prop fer-s'hi! Quasi totes les màquines del segle XX estan basades en aquest principi. Vegem-ne alguns exemples habituals.

El rellotge del vostre mòbil està contínuament rebent l'hora exacta des de la xarxa de l'operador i la compara amb la que ell calcula internament, així corregeix el seu error i aconsegueix exactituds que abans eren impossibles.

Un sistema GPS contínuament compara la posició que té, i calcula mitjançant acceleròmetres i «l'historial» del seu desplaçament, amb la que «rep» o que calcula des del senyal rebut d'un satèl·lit.

Un cotxe amb canvi automàtic avalua contínuament la potència i les revolucions del motor i corregeix la marxa quan l'algorisme li indica que la marxa actual és errònia per a la velocitat i la potència sol·licitades.

Una sistema d'aire condicionat avalua contínuament la temperatura i la humitat de l'aire i fa la diferència amb la temperatura desitjada arrencant o aturant el sistema quan l'error és superior al prefixat.

Com podem veure no són sistemes tan estranys, és més, probablement, es fa difícil trobar un sistema actual que no estigui d'alguna manera regulat o retroalimentat. De fet, es pot dir que els sistemes retroalimentats són la base de la tecnologia del segle XX. Sense aquesta tecnologia no hauria estat possible arribar a la Lluna. Així que per ventura la verdadera pregunta és:

Per què no s'han ensenyat aquestes tecnologies ja des de Primària? I per què en molts de centres de Secundària encara no s'ensenyen?

I és que, per ventura, és cert el que diuen que l'ensenyament és una institució a la qual professors del segle XX ensenyen als futurs ciutadans del segle XXI amb eines, coneixements i tècniques del segle XIX.

3. COM FUNCIONA UN ROBOT?

Un robot és una màquina, senzilla o complexa, capaç d'actuar de forma autònoma. I encara que, en general, està pensada per realitzar només una sola funció, no té un comportament repetitiu o predictable. Dependrà de l'entorn, del resultat de la seva actuació, i de la situació inicial, la decisió que prengui en cada moment el seu algorisme. Però vegem amb una mica més de detall què és.

Un robot té tres parts o tipus de sistemes diferents:

- Els sensors: són els elements que analitzen diferents paràmetres de l'entorn del robot.
- Els actuadors: són els mecanismes que els permeten interactuar amb la realitat i fer algun tipus d'accions, moviments, etc.
- El sistema de control: és el que conté l'algorisme, a través del qual el robot pren les decisions d'acord amb el seu entorn.

Els robots actuals encara tenen capacitats limitades. No són generalistes i, de fet, solen estar dissenyats per dur a terme una única funció. A més, la capacitat de procés del robot no és il·limitada. Per tant, pareix que encara ens queda una estona per poder veure i usar els «humanoides» de les pel·lícules.

De fet, un robot no és res més que un sistema retroalimentat molt evolucionat, el qual avalua més d'un paràmetre per prendre una decisió, i el sistema de control és més complex. Podem dir que els robots són la tecnologia habitual del segle XXI.

Els «humanoides», o alguna cosa semblant, poden ser seran la tecnologia del segle XXII... Qui ho sap!

3.1. Una mica d'història

El 1948, en William Grey Walter va construir el que s'han considerat els primers robots reals, Elmer i Elsie, als quals es va unir més tard Cora, un model un poc més evolucionat. Es tractava d'uns robots amb forma de tortuga. Tot i que eren molt senzills ja tenien els tres elements bàsics d'un robot. Tenien un sensor de llum direccional i un sensor de contacte, dos actuadors, un motor que controlava la direcció (la roda del davant) i un motor que movia les rodes del darrere i un sistema de control electrònic de vàlvules de «dues neurones».

Tot i la seva simplicitat, les «tortugues» de W. Grey Walter podien seguir camins diferents cercant o evitant la llum i tenien la capacitat d'evitar obstacles. El que resultava més interessant és que no seguien un camí prefixat, sinó que prenen decisions a partir de la situació del seu entorn, de la llum, dels obstacles o de com tenien de carregades les bateries.

W. Grey Walter era neuròleg, neurofísic i fou un dels primers experts en robòtica, va desenvolupar la seva carrera a Anglaterra. Amb les seves «tortugues» volia demostrar la seva hipòtesi en la qual defensava que un sistema nerviós molt senzill podia ser capaç de generar comportaments complexos i impredecibles en ambients diversos.

Alguns dels robots didàctics que utilitzem a Primària i a Secundària són hereus d'Elmer, Elsie i Cora, encara que bastant més evolucionats. A dins, hi trobarem els següents elements:

- Porten un conjunt de sensors diversos que els permeten avaluar el seu entorn:
 - sensors d'ultrasons per detectar la distància a la qual es troba un obstacle;
 - sensors de llum per poder distingir a quina banda del robot hi ha més llum;
 - polsadors per poder interactuar amb un «humà»;
 - contactes frontals per detectar quan xoca amb algun obstacle;
 - sensors infrarojos per detectar línies negres o blanques al terra i, així, poder seguir un camí, i
 - en algunes ocasions s'incorporen sensors més complexos com són: giroscopi, acceleròmetres i magnetòmetres, per detectar amb precisió els seus moviments, sensors de so, sensors de temperatura, etc.

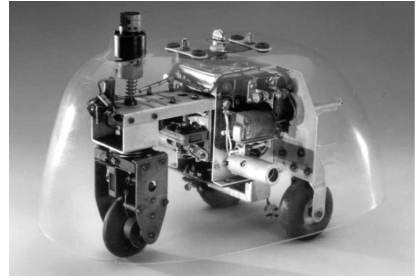


Figura 2: Fotografia del robot Elmer, amb la coberta transparent, a la qual es pot veure els mecanismes interiors.
Font : Bristol Robotics Laboratory.



Figura 3: Grey Walter amb els seus robots, on es remarca el recorregut no prefixat que realitzen.
Font: Bristol Robotics Laboratory.

- Com a actuadors solen dur dos motors tractors. En general, són de tipus tricicle, i el control de la direcció es fa a través de les dues rodes del darrere. Així, quan la roda de la dreta s'atura, el robot gira a la dreta, i quan la roda de l'esquerra s'atura gira a l'esquerra. De fet, en general, permeten controlar individualment el sentit de gir i la velocitat de cada motor. En alguns casos es poden incorporar alguns altres actuadors, com són palanques o braços amb pinces de quatre o sis graus de llibertat, etc.
- Com a sistema de control solen portar plaques microcontroladores amb un micro de 8 bits i múltiples entrades i sortides. En aquesta microcontroladora és on corre l'algorisme que ha de seguir el robot per poder realitzar la funció que volem que faci. Aquest algorisme pot tenir estratègies diferents per a una mateixa funció. Els algorismes de control poden ser molt senzills o molt complexes, depenent del nivell educatiu en el qual l'implementem. Hi ha diversos llenguatges de programació, alguns, els més habituals en l'ensenyament, són llenguatge de blocs, semblant a Scratch, tot i que en general es poden programar amb llenguatges de programació textual tipus C.

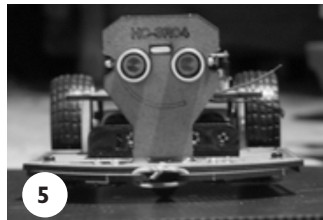
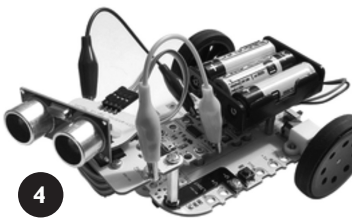


Figura 4: Robot Educatiu basat amb el controlador Crumble, amb sensor de distància. Robot enfocat per l'ensenyament de la robòtica a primària i als primers cursos de secundària. Està fabricat per 4tronix. Font : 4tronix (4tronix.co.uk).

Figura 5: Robot Educatiu basat en el controlador Arduino, amb capacitat per portar sensors distància per ultrasons, sensors de línia, bluetooth, infrarojos, etc ... Dissenyat per Complubot pel programa RobotIB del curs 2017/18, enfocat als darrers cursos de secundària. Està fabricat per Complubot. Font : L'autor de l'article Ramon Perpinyà.

Figura 6: Robot Educatiu mBot Ranger basat en el controlador Arduino, amb capacitat per portar múltiples sensors. Dissenyat i contruït per Makeblock. Font : Makeblock (www.makeblock.es).

4. QUÈ VOL DIR ROBÒTICA EDUCATIVA?

Amb la introducció de la robòtica en el món educatiu es vol introduir la tecnologia actual als centres d'ensenyament, és a dir, dur a les aules el que ja és habitual al carrer.

Els infants d'avui manegen els ordinadors, les tauletes tàctils i els telèfons mòbils des de pràcticament el seu naixement, i podem dir que són nadius digitals. El que per als seus professors són les noves tecnologies, per a ells són tecnologies ja madures.

Aquests darrers anys s'han fet, sense cap dubte, grans esforços per portar el món digital a les escoles. La introducció de les pissarres digitals a l'aula i, darrerament, les tauletes i els ordinadors, amb connexions amb un ample de banda suficient als centres, han permès la transformació cap a una escola sense «papers», en la qual substituïm els llibres de text per material en línia i consultes

a internet, amb els alumnes treballant amb exercicis interactius, que permeten l'autocorrecció. I sembla que moltes tendències educatives van en aquest sentit. El més probable és que els propers anys sigui majoritari en tot el sistema educatiu. És evident que té molts avantatges, i segur que no pocs inconvenients, però la tendència de la societat actual és aquesta.

Una de les principals contradiccions de l'«univers» digital en el que viuen molts dels nostres alumnes, és que és un món virtual. Així, de cada vegada més, molts dels nostres alumnes realitzen les seves principals activitats al davant d'una pantalla. Durant el dia el que fan és passar d'una pantalla a una altra pantalla. Per tant, tenim futurs ciutadans que viuen en un món virtual, que els comunica amb mons llunyans, però els allunya dels mons propers i, per tant, del món real i material. Per ventura amb l'esforç de digitalització de l'ensenyament correm el risc de fer més profunda aquesta contradicció.

Només com a exemple m'agradaria comentar dues experiències personals. Ja fa uns anys en una classe de Tecnologia a Secundària, quan érem al taller els vaig donar als alumnes de 2n d'ESO un motoret elèctric i unes piles. La meva sorpresa va ser que no sabien què eren, que molts d'ells no els havien tocat mai. Després vaig caure en el detall que la majoria de les seves joguines, ja no en duen. I encara pitjor, són joguines molt cares, i que si s'atreveixen a obrir-ne alguna, difícilment en podran entendre el funcionament. Si obriu una PlayStation o una Nintendo DS, veureu poc més que un circuit ple d'integrats i cables i una pantalla. Tot d'elements amb els quals no podem fer res, i que no podem entendre com funcionen. Per tant, en l'ensenyament de la Tecnologia no podem ja comptar amb els coneixements previs, és a dir, en un món cada vegada més tecnològic, cada vegada es tenen menys coneixements tècnics... És una gran contradicció.

La robòtica educativa vol acostar, amb un gran esforç, l'ensenyament de la Tecnologia als nostres alumnes, perquè puguin entendre una mica millor el món tecnològic en el qual viuen i que, sobretot, puguin començar a entendre com funciona. En el fons, se cerca que, amb un ensenyament tecnològic actual, surtin de les pantalles on passen tantes hores i que recuperin el contacte amb el món real material, tot ajudant-los a entendre un poc més aquest món «màgic» i virtual on viuen.

5. I QUÈ S'HA FET A L'ENSENYAMENT FINS ARA?

A Secundària, és a l'àrea de Tecnologia on recau la responsabilitat del seu ensenyament. A Primària no hi ha cap àrea que es responsabilitzi d'aquest tipus d'ensenyament i depèn de l'interès i la bona voluntat que tinguin els docents d'un centre. Per tant, per a l'ensenyament de la robòtica es pot comptar amb l'àrea de tecnologia a Secundària i amb alguns docents, no molts, amb bona voluntat a Primària.

En el cas de Primària, hi ha hagut diverses experiències molt interessants quan s'ha introduït la robòtica com activitat extraescolar o com a taller, el resultat final ha estat molt divers. Aquests tipus d'activitats necessiten una certa dotació que, en general, no és barata, i formació específica dels docents o monitors que la imparteixen. En la majoria dels casos han estat activitats realitzades per empreses dedicades a aquest tipus de formació.

Pel que fa a Secundària, l'àrea de Tecnologia té la seva pròpia singularitat. Va ser una àrea que va néixer amb la LOGSE el 1990. Una àrea basada en la metodologia dels projectes, eminentment pràctica, i que requeria una elevada formació dels seus professors, d'una dotació molt superior a la resta d'assignatures i de tallers. Va ser una aposta molt valenta en aquell moment de seguir la tendència que hi ha havia a tot Europa de potenciar els ensenyaments tecnològics. Però les successives lleis d'ensenyament, les retallades econòmiques, la manca de formació contínua, li restaren eficàcia. Durant anys els professionals d'aquesta àrea han hagut de sobreviure amb les dotacions inicials de feia vint anys, en general obsoletes. L'aplicació de la LOMQE aprofundí aquesta situació reduint encara més els seus horaris, però incrementant el contingut dels seus temaris, i relegant-la a una presència d'assignatura optativa a partir de 4t d'ESO. Pareixia que el paradigma «que inventin ells» tornava a triomfar.

Des de 1980, l'Estat espanyol ha tingut sis lleis diferents d'ordenació educativa (surten a una mitjana d'una llei cada 6,3 anys), mentre que els currículums de les assignatures quasi no s'han actualitzat i en la majoria dels casos tan sols s'han afegit «alguns» temes més. Els resultats han estat temaris sobrecarregats, cada vegada amb menys hores lectives, amb menys dotacions i amb currículums obsolets.

Sembla necessari fer una adaptació real dels currículums de l'àrea de tecnologia, tot ajustant-los a la realitat i a la tecnologia actual, fent més racional la seva extensió, prioritzant els continguts rellevants i recuperant com a part essencial la part pràctica i el mètode de treball per projectes. I és aquí on la robòtica educativa es converteix en la part central de l'assignatura.

La robòtica a l'àrea de Tecnologia es converteix en l'eix central al voltant del qual es poden treballar la resta de temes, com una eina transversal que ens ajuda a treballar la resta de continguts. A més, introduint-los com a elements naturals i necessaris per resoldre els reptes als quals s'han d'enfrontar els alumnes.

Resulta molt interessant l'experiència de la comunitat de Madrid on l'assignatura de Tecnologia és transformada a partir del curs 2015/2016 en «Tecnología, Robótica y Programación» i es configura com a assignatura de lliure configuració autonòmica de 2 hores a 1r, 2n, i 3r de l'ESO, i es manté com a assignatura de 3 hores a 4t de l'ESO en l'opció científica i tècnica. Aquest canvi d'assignatura s'ha fet tenint cura de quatre aspectes fonamentals:

- La matèria s'articula entorn de cinc eixos (BOCM del 20 de maig de 2015, 297):
 - Programació i pensament computacional
 - Robòtica i connexió amb el món real
 - Tecnologia i desenvolupament de l'aprenentatge basat en projectes
 - Internet i el seu ús responsable
 - Tècniques de disseny i impressió en 3D

- S'han dotat als centres amb ordinadors portàtils actualitzats, d'impressores 3D, i de kits de robòtica basats en Arduino.
 - S'ha donat formació als professors de l'àrea de Tecnologia, en programació d'scratch i per blocs, en robòtica, en impressores 3D.
 - S'ha creat un important fons de material didàctic per poder usar a l'aula.

6. L'EXPERIÈNCIA ROBOTIB EL CURS 2017-2018

6.1. Situació inicial

El 2009, dins el projecte Escuela 2.0, es va fer un esforç per dotar les aules dels centres de Secundària amb ordinadors ultraportàtils, xarxes WIFI i connexió a Internet amb un ample de banda suficient. Al mateix temps es van dotar l'àrea de Tecnologia amb material per a la construcció de robots educatius basats en Lego, amb les controladores EV3 i NXT. En total, es dotava cada centre amb sis robots. Aquest programa només es va dur a terme en centres de Secundària, i no va tenir cap repercussió als centres de Primària.

Durant molt de temps, fou l'únic programa encaminat a intentar modernitzar l'ensenyament, i cal valorar-lo com a tal. Aquest programa no va anar acompanyat de formació suficient per al professorat, ni de material didàctic per ser usat a l'aula, ni de dotacions suplementàries d'altre material per complementar l'ensenyament. El resultat va ser que en molts de centres va costar uns quants anys que aquest material tingués ús i, en general, en els casos en què es va usar fou a classes aïllades, sense una continuïtat curricular.

I si aquesta era la situació als centres de Secundària, als de Primària no havia cap dotació.

Cal ressenyar que, a pesar que aquesta era la situació en la majoria de centres, no era el cas de tots. Alguns centres han duit a terme experiències molt interessants, amb un gran esforç personal dels professors de l'àrea de Tecnologia. És interessant esmentar algunes d'aquestes experiències, deixant clar que no són en absolut les úniques.

A l'IES Antoni Maura, el curs 2016/2017, i a partir d'unes experiències prèvies a l'àrea de Tecnologia, s'introdueix la robòtica com a element transversal i motivador de la resta de temes de l'àrea. I s'incorpora de forma molt activa, al treball per projectes, en el qual tot el centre està implicat. Cal remarcar que l'IES Antoni Maura és avui per avui un dels centres de referència de les illes Balears tant per al treball per projectes com per la robòtica educativa.

Així, es transforma el taller «clàssic» de Tecnologia, en un taller de robòtica en el qual a cada dos pupitres hi ha un ordinador, i es reserva una part del taller per a pistes de proves dels robots. El centre va fer un important esforç ampliant de forma substancial la dotació de l'àrea de Tecnologia. En primer lloc, es va ampliar la dotació inicial que es tenia de Escuela 2.0 amb més material. De

robòtica de Lego, es varen comprar dotacions basades en Arduino, i es va fer formació als membres del departament, que assistiren a diversos cursos tant de robòtica com de programació per a Lego, Scratch i Arduino. A més a més, s'han aconseguit donacions de diverses empreses de les illes Balears.

Hi han introduït la robòtica com una activitat curricular més de l'assignatura. Amb els de 2n de l'ESO han participat a la First Lego League, un campionat de robòtica a nivell nacional, en el qual han quedat aquest curs en primer lloc a nivell balear i en segon lloc a nivell nacional. En aquesta competició cada any es tria un tema, enguany ha estat l'aigua: s'havia de construir un robot que fes diversos reptes al damunt d'una pista de proves, s'havia d'investigar sobre el tema i la situació de l'entorn, s'havia de dissenyar i construir un prototip, algun aparell que permetés resoldre un dels problemes detectats i, finalment, s'havia de fer una presentació davant un tribunal d'experts.

A 3r i 4t de l'ESO s'han realitzat projectes d'eficiència energètica amb sistemes domòtics per al control de la climatització, l'enllumenat interior i exterior, portes d'accés al jardí, control d'un ascensor (incloent el tancament de portes, llum, etc.), plaques solars amb seguidor del sol, etc. Cal remarcar que aquests projectes es duen a terme en un ensenyament obligatori, no una FP.

Un altre centre que també ha duit a terme experiències molt interessants ha estat l'IES Sa Blanca Dona, d'Eivissa, on amb la col·laboració de la associació de robòtica d'Eivissa, han construït diversos robots de Sumo, i velocistes, i han participat en certàmens de robòtica a nivell nacional.

Aquests dos centres han estat claus per al desenvolupament del programa RobotIB.

6.2. Objectius del programa

A mitjans del curs 2016/2017 la Direcció General d'Ordenació, Planificació i Centres va decidir dedicar una partida d'uns 50.000 € de les dotacions per a centres a potenciar la robòtica. Es pensa que, en ser el primer curs que es posa en marxa, s'ha de centrar en l'àrea de Tecnologia dels centres de Secundària, ja que són els que el tenen al seu temari. Es fan diverses consultes en molts de centres de Secundària i finalment es fixen els següents objectius:

- La dotació que es proporioni ha de ser suficient per permetre que el centre comenci a impartir la introducció a la robòtica.
- La dotació de robòtica ha de poder ser mantinguda amb els reduïts pressuposts dels centres mateixos, per tant això obliga que sigui material estàndard, de cost no massa elevat, i modular, que permeti substituir o ampliar el que sigui necessari cada començament de curs.
- Amb la dotació econòmica existent es vol arribar al màxim de centres possible, ja que després de les consultes fetes es detectà que l'interès dels centres per aquest programa era generalitzat.
- La participació al programa ha de ser voluntària i, per tant, la dotació només se subministrarà si el centre ho sol·licita.

- Ha de ser un programa de centre, és a dir, avalat per la direcció, i en el qual ha de participar la majoria de membres del departament de Tecnologia.
- La dotació s'ha de subministrar conjuntament amb una formació suficient per poder introduir aquests ensenyaments a l'aula.

De fet, es pot dir que tots aquests objectius es podrien resumir en un de sol: es vol evitar que aquestes dotacions es guardin a l'armari i que no siguin usades. Malgrat tot, som conscients que la seva introducció a l'àrea serà lenta i no se aconseguirà només en un any.

6.3. Com es va desenvolupar

Inicialment, es va dimensionar el programa perquè pogués arribar a 25 centres de Secundària de les quatre illes, encara que donada la gran demanda finalment es va ampliar fins a 29 centres. Això representa el 40% dels 70 centres de Secundària de les illes Balears en un sol any.

Dins el programa es varen fer set cursos de 30 hores cada un, tots eminentment pràctics, i a cada curs es varen formar quinze professors. Els cursos es feren a Mallorca, Menorca i Eivissa, i es van repartir de la següent manera: tres cursos es feren a Palma i dos a la Part Forana, un altre a Maó i un a Eivissa ciutat. En total, s'havia previst formar 105 professors, però finalment es van formar 121 professors de Tecnologia, que representen el 42,8% dels professors de l'àrea a les illes Balears.

La dotació per a cada centre que hi va participar va consistir en 10 kits per poder treballar amb Arduino i sis kits per al muntatge d'un robot controlat amb Arduino.

El kits incloïen, a més de la placa de control compatible Arduino, un conjunt de sensors de diferents tipus, actuadors com motors i servosistemes, i pantalles i botoneres, a més de material didàctic amb pràctiques, i plaques de prototipat per poder treballar a classe. És a dir, un conjunt d'elements per poder introduir sistemes programats a tots els projectes de Tecnologia.

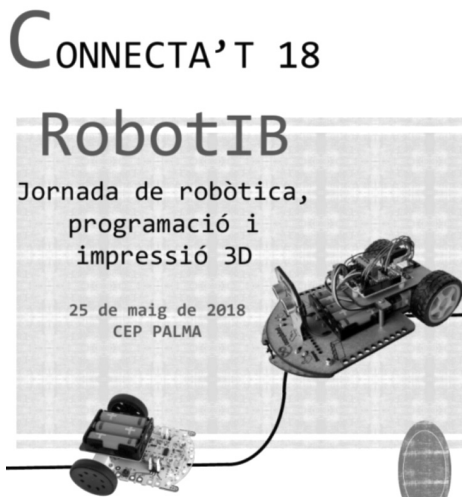
D'altra banda, el robot controlat per Arduino incorporava sensors de distància, sensors d'infrarojos per detecció de línies, *bumpers* o contactes per detectar objectes, dos motors amb *driver* per al seu control complet. I, a més, portava un mòdul *bluetooth* per poder controlar el robot a distància a través d'una *app* i un receptor d'infrarojos per poder controlar el robot amb un comandament d'infrarojos.

Quant al curs que es va impartir, es va organitzar per aconseguir que tots els membres d'un centre poguessin rebre la formació en un mateix curs, amb l'objectiu d'afavorir el treball en equip als centres. Els continguts dels cursos s'establiren tenint en compte que els únics coneixements previs fossin els propis de l'assignatura. Cal dir que aquest va ser un dels reptes més complicats, donada l'extrema diversitat de la formació dels professors de l'àrea de Tecnologia. I amb aquestes premisses, vàrem dividir el curs en tres parts:

1. Part 1. Introducció al control amb Arduino. En aquesta part es va presentar la dotació dels kits per al control amb Arduino, i es feren diversos muntatges, aprengueren a programar la placa controladora amb llenguatge de blocs. Entre d'altres, es va muntar un termòmetre.

2. Part 2. Projecte a classe. El robot. Es va muntar un dels kits de robot completament, i s'hi programaren fins a 15 exemples diferents. Per a aquesta part es va preparar una llibreria que oferia les funcions necessàries per poder moure el robot. Es van programar seguidors de línies, robots evita-obstacles, robot controlat per *bluetooth*, etc.

3. Part 3. Elaboració del projecte d'introducció de la robòtica al centre. Com una part més del curs es va fer un projecte en el qual s'analitzés la situació del propi centre (mitjans humans i materials, tipus i motivació de l'alumnat, suport de la direcció, etc.) i que s'establís un pla per a la introducció de la robòtica dins el currículum de l'àrea de Tecnologia del centre.



Com una part més del programa, el dia 5 de maig es va fer una jornada al Palau de Congressos d'Eivissa en el qual els alumnes de diversos centres varen poder presentar el treballs que havien fet, i varen poder escoltar diverses conferències sobre robòtica. Hi participaren més de cinc-cents alumnes. Per altra banda, el dia 25 de maig al CEP de Palma es va fer una jornada amb professors de Primària i Secundària en la qual varen poder participar en tallers diversos: es presentaren les diferents plataformes de robòtica educativa, Arduino, Crumble o Lego, tallers d'impressió 3D, etc.

Figura 6: Cartell anunciador de les Jornades CONNECTAT 2018.
Font : L'autor de l'article Ramon Perpinyà

6.4. Resultat final

És prest encara per poder avaluar amb certa perspectiva el resultat d'aquest programa, però l'acceptació que ha tingut convida a la continuïtat. Tots els contactes que s'han tingut amb els professors sobre el programa han estat positius, i l'acceptació per part dels centres ha estat molt alta. Aquest curs ja s'han realitzat activitats de robòtica als 29 centres que hi han participat, sobretot a nivell de 4t de l'ESO i s'ha programat incloure-les el curs proper a 3r de l'ESO. Només aquest fet ja representa un autèntic èxit.

M'agradaria remarcar l'esforç que s'ha exigit als docents que han participat en aquest programa, que ha estat molt alt, ja que han rebut la seva formació fora de les hores de classe, començant els cursos a les 16 hores fins a les 20 h, després d'un dia complet de classe. I amb una taxa d'assistència quasi del 100%... i un alt rendiment a l'aula...

Un dels objectius del programa també ha estat crear una comunitat entre els docents de l'àrea de Tecnologia. És evident que ha estat una àrea molt castigada per les successives lleis educatives i en la qual els professors, en general, no havien tingut contacte entre ells. Es fa necessari l'intercanvi d'experiències i de materials didàctics per a l'aula, si volem que aquests programes tinguin èxit. Com a eina de comunicació i intercanvi s'ha creat un lloc web, amb la plataforma moodle, per poder assolir aquest objectiu.

Cal remarcar que per aconseguir que un programa d'aquest tipus tingui èxit es necessita una continuïtat, si no, està destinat al fracàs. I continuïtat vol dir preparar materials didàctics per poder usar a l'aula, noves dotacions per complementar les existents, cursos monogràfics sobre programació, impressores 3D, robòtica avançada, programació en C, etc., a més de cursos en els quals es facin projectes que es puguin dur a l'aula.

6.5. Programa per al curs 2018/2019

El dia 31 de març de 2018 ja es publicaren les convocatòries de RobotIB per al curs 2018/2019 per als centres de Primària i de Secundària. I abans del mes de juliol de 2018 es publicaren les llistes del centres admesos al programa. Per a aquest curs, el pressupost per a la dotació dels centres s'ha duplicat, i un poc més, respecte del curs passat, i ha arribat fins als 129.000 €, al quals cal sumar els pressuposts per poder impartir els cursos de formació.

La convocatòria per a Primària segueix els mateixos objectius que els que es fixaren per a Secundària, tot i que no existeix una àrea concreta que inclogui al seu currículum la robòtica. I com a condició, s'ha mantingut que hagin de participar entre tres i cinc professors del centre, i que s'estableixi un programa d'introducció a la robòtica al segon cicle de Primària.

Quant a la convocatòria de Secundària s'han seguit els mateixos objectius de la convocatòria del curs 2017/2018. En la inscripció s'han prioritzat els centres que ho sol·licitaren el curs passat i que no varen poder participar-hi, i s'ha ampliat el curs de formació a 40 hores, ja que l'experiència del curs passat és que va quedar curt.

La previsió per a aquesta nova convocatòria del RobotIB és que tindrà el mateix èxit que la del curs anterior. De fet, el nombre de sol·licituds rebudes supera en molt a les oferides en el programa. En el cas de Secundària, cal remarcar que en dos anys s'haurà arribat a més del 85% dels centres de Secundària de les illes Balears. I a la totalitat dels centres que l'han sol·licitat.

7. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE FUTUR

L'ensenyament de la Tecnologia és una de les grans assignatures pendents del nostre sistema educatiu. De fet a la Primària és quasi inexistent i a la Secundària l'àrea de Tecnologia ha anat perdent pes al llarg dels anys. És per aquest motiu que programes com RobotIB tenen la funció de reforçar aquests ensenyaments, tot introduint tecnologies del segle XXI als centres educatius. L'interès que han despertat als centres són símptomes de la necessitat de programes com aquest.

La valentia que les direccions generals de Planificació i Centres i de Formació del Professorat i Formació Professional han tingut a l'hora de posar en marxa el programa de Formació i Transferència RobotIB durant el curs passat i el que ve ha permès fer una primera passa en la introducció de la robòtica als centres tant de Primària com de Secundària. Però serà absolutament estèril si no té una continuïtat en els propers anys.

Per poder donar una continuïtat a aquest programa cal crear un Centre Tecnològic i de Robòtica dependent dels CEP, que oferesqui un servei als centres d'ensenyament de les illes Balears, des d'impartir cursos de forma habitual, preparar materials didàctics per treballar als centres, avaluar materials i plataformes, portar les innovacions que en aquest camp es facin a la resta de l'Estat i a Europa i fins i tot gestionar les dotacions necessàries per poder impartir dignament aquest tipus de matèries. Cal destacar que actualment el projecte RobotIB s'ha realitzat sense que cap dels que hem estat implicats tinguem dedicació a aquest programa dins el nostre horari de feina i, en general, robant hores al descans i al nostre temps lliure. Per poder-hi donar l'impuls que es necessita cal comptar amb personal a horari complet.

D'altra banda, es fa necessari revisar el currículum de les assignatures de l'àrea de Tecnologia en la línia del treball que s'ha fet a la comunitat de Madrid, per actualitzar-lo i convertir la robòtica i el pensament computacional en el centre d'aquestes assignatures.

Per acabar, malgrat que les illes Balears ha estat de les darreres comunitats a impulsar aquest tipus d'ensenyaments, el que s'ha fet i que farà en dos anys és molt comparable al que s'ha fet en altres comunitats amb molt més pressupost i molts més anys, Anem per bon camí.

L'Escola de Música del Patronat Municipal de Música d'Eivissa. Present i reptes de futur

Elisenda Belda

RESUM

Aquest treball exposa el present de l'Escola de Música d'Eivissa. Presenta l'estructura organitzativa de l'ens municipal al qual pertany, el Patronat Municipal de Música d'Eivissa. Exposar algunes dades generals de l'Escola per donar a conèixer millor el perfil de centre, així com els estudis que s'hi poden cursar actualment, i explica com s'organitzen. Finalment, anuncia els reptes de futur més immediats que tindrà l'Escola els propers anys.

RESUMEN

Este trabajo expone el presente de la Escuela de Música de Eivissa (Ibiza). Presenta la estructura organizativa del ente municipal al cual pertenece, el Patronato Municipal de Música de Eivissa. Expone algunos datos generales de la escuela para conocer mejor el perfil de centro, así como los estudios que se pueden cursar actualmente, y explica como se organizan. Finalmente, anuncia los retos de futuro más inmediatos que tendrá la escuela en los próximos años.

INTRODUCCIÓ

La història de l'Escola de Música neix l'any 1989 en el marc de la creació del Patronat Municipal de Música (en endavant PMME), per impuls de l'Associació Pro Música de les Pitiüses i de membres de la banda municipal de música, per la inquietud que havia generat la jubilació l'any 1980 del que havia estat el director de l'Escola i la banda fins a aquell any. Després de molts anys d'incertesa i d'un esforç continuat dels membres de l'associació Pro Música per impulsar un ens públic que donés resposta a la demanda musical i amb la llavor de l'escola privada creada per aquesta entitat, el març de 1989 l'Escola va poder obrir finalment les portes com a escola municipal en uns baixos de l'avinguda d'Espanya 17 de la ciutat.

EL CONTEXT DE L'ESCOLA: EL PATRONAT MUNICIPAL DE MÚSICA

El PMME és un organisme autònom de caràcter local creat per l'Ajuntament d'Eivissa, amb personalitat jurídica pública i patrimoni independent, per al compliment de les finalitats i funcions que li atribueixen els seus estatuts. Les seves principals activitats són la gestió de l'Escola de Música i de les agrupacions musicals, així com el foment del desenvolupament d'activitats musicals a la ciutat d'Eivissa, tant per part de les agrupacions musicals pròpies del PMME com de les agrupacions musicals que hi estan vinculades (grups musicals que tenen la seva seu i lloc d'assaig al Patronat, però que no depenen ni organitzativament ni financerament del pressupost municipal), així com d'altres formacions musicals convidades.

La Junta Rectora és el màxim òrgan de govern i administració del PMME i està formada per:

- La presidència, càrrec que desenvolupa l'alcalde o l'alcaldesa o regidor o regidora en qui delegui

- La vicepresidència, càrrec que desenvolupa el regidor o la regidora de cultura en qui delegui
- Vocals:
 - tres representants de la Corporació triats d'entre els diferents grups polítics
 - un representant del Consell Insular d'Eivissa (normalment el conseller o la consellera de Cultura)
 - el director o la directora del PMME
 - el director o la directora general de la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears
 - un representant de les associacions musicals del municipi

Aquesta Junta Rectora pren les decisions més rellevants i delega a la Direcció els acords presos perquè siguin executats, tot i que el dia a dia és supervisat principalment per la Presidència del Patronat.

Actualment (des del curs 1995-96) la seu del PMME és a l'Espai Cultural Can Ventosa, un centre cultural polivalent on comparteixen espai a part del Patronat, la biblioteca i el teatre municipals; l'Espai de Gent Gran de "la Caixa" (cafeteria i dues oficines), així com diverses aules on tenen lloc diversos tipus de formació, per exemple, els cursos de català. També serveix a vegades com a espai de reunions per a diverses entitats socials i culturals del municipi.

El Patronat s'estructura en tres grans àrees: l'àrea de gestió i administració; l'Escola de Música i les agrupacions musicals.

Des de l'àrea de gestió i administració es coordina tota l'activitat del PMME: matriculació, coordinació de professorat, producció dels concerts de les agrupacions, així com el control de l'arxiu musical i l'inventari, feina que recau principalment en la direcció del Patronat.

El PMME té sota el seu paraigua quatre formacions musicals: un cor amateur (fundat ara fa 24 anys); una banda simfònica, que el 2016 va celebrar el 25è aniversari; una orquestra fundada el 2002, i una *big band* molt recent, creada l'any 2016.

El Cor Ciutat d'Eivissa el formen una cinquantena de persones, la majoria d'elles amb pocs coneixements musicals o quasi inexistent. Assaja dos cops per setmana i al llarg de l'any fa entre 5 i 7 concerts de forma regular.

La Banda Simfònica Ciutat d'Eivissa té un caràcter semiprofessional, ja que aglutina músics professionals (molts professors de l'Escola), músics amateurs però amb formació musical i alumnes adults o avantatjats. També assaja regularment, dos cops per setmana, i fa una quinzena de concerts cada any.

L'Orquestra Ciutat d'Eivissa és una orquestra formada per professionals i alumnes que estan cursant els cursos superiors d'instrument en conservatoris i escoles superiors. S'intenta que cada any hi puguin participar alumnes del grau professional i que per ells sigui la primera gran experiència com a orquestra. Aquesta formació es concentra tres vegades l'any i fa treball dos caps de setmana seguits i concert el darrer dia.

I finalment, la Big Band assaja regularment cada setmana i fa una mitjana de tres concerts l'any, un dels quals en el marc del Festival de Jazz d'Eivissa, que ja té una trajectòria important i de renom en els circuits d'àmbit estatal.

L'ESCOLA: DADES GENERALS I ESTRUCTURA ACADÈMICA

1.1. Dades generals

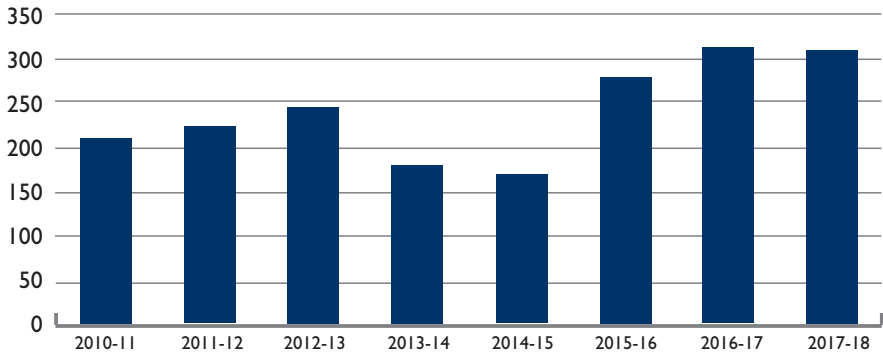
L'Escola de Música del PMME és una escola reconeguda per la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, amb codi d'escola EMDR070005. Això vol dir que actualment els ensenyaments que s'hi cursen no són reglats. S'hi segueixen unes programacions pedagògiques de cadascuna de les assignatures, però no hi ha titulacions al final dels graus, sinó que s'expedeixen certificats. Quan el professorat es troba amb alumnes que mostren interès per passar a grau professional, els preparen es presentin a les proves del conservatori i així van obtenint les titulacions oportunes.

Pel que fa al context de l'Escola respecte d'altres centres d'ensenyament musical a l'illa, trobem un conservatori de grau professional i una escola de música en quatre dels cinc municipis. Tot i que la majoria han estat impulsades pels ajuntaments de l'illa, cada escola té una idiosincràsia particular: n'hi ha de reglades, de municipals sense reglar i d'altres gestionades per alguna associació cultural.

En aquest darrer curs 2017-18, l'Escola ha tingut 311 alumnes, un nombre que ha anat creixent els darrers anys, ja que el curs 2015-16 es va obrir l'Escola als més petits, des dels nadons fins als nens i nenes de cinc anys, cosa que no s'havia fet mai. I també, per la voluntat d'incorporar més alumnes adults, cosa que s'ha anat aconseguint oferint descomptes als membres d'una mateixa família i sobretot facilitant-los l'accés amb un itinerari acadèmic diferenciat del de l'alumnat menor d'edat, i adequant les classes a les dificultats que tenen els adults quant a horaris, família i feina (vegeu el gràfic adjunt).

L'escola ja està al límit de la seva capacitat quant a nombre d'alumnes, no només pels espais que ara mateix són totalment deficients (d'aquí la necessitat d'un nou edifici), sinó també per les possibilitats pressupostàries que l'Ajuntament d'Eivissa té per dedicar-hi, donat que actualment l'Escola és molt barata per a les famílies, amb un cost de matrícula molt per sota de les matricules habituals d'una escola municipal de música. Si la voluntat dels gestors polítics de l'Ajuntament no canvia en aquest aspecte, és a dir, si es vol seguir oferint una formació de qualitat a la ciutadania d'Eivissa sense augmentar preus, com diem, s'haurà arribat gairebé al sostre pel que fa al nombre d'alumnes.

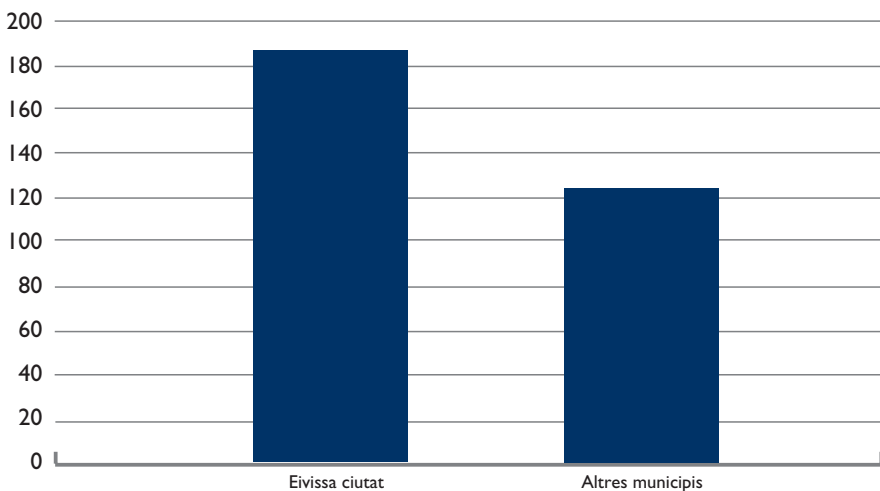
GRÀFIC 1: Evolució del nombre d'alumnes en els darrers anys



Font: elaboració pròpia.

Tot i que l'Escola, per la seva titularitat municipal, ha de donar servei als ciutadans de la Vila d'Eivissa, el cert és que durant molt de temps va ser l'única escola municipal a l'illa i això va fer que aglutinés l'alumnat dels diferents municipis de l'illa. Actualment, tot i que ja hi ha escoles de música pràcticament en tots els municipis, la realitat és que segueix donant servei a molts ciutadans de fora de la Vila. Així, el curs 2017-2018, dels 311 alumnes matriculats, 186 són del municipi d'Eivissa i 125 ho són dels altres municipis de l'illa (vegeu el gràfic).

GRÀFIC 2: Nombre d'alumnes del municipi i de fora del municipi del curs 2017-2018



Font: elaboració pròpia.

Des de fa dos cursos es treballa amb el servei de Benestar Social del municipi, per tal de poder oferir els ensenyaments musicals també a nens i nenes que, per la seva situació familiar o social, no poden permetre's el cost dels estudis. Així, l'Escola del PMME ofereix cada any cinc beques per poder incloure aquests infants als ensenyaments musicals.

Estructura acadèmica

Les classes s'inicien al mes de setembre i acaben al mes de juny (normalment coincidint amb el curs escolar). Durant el mes de juliol es fan cursos d'estiu i a l'agost l'Escola és tancada.

Des del curs 2015-16 els cursos es fan en dos quadrimestres, donat que el format anterior de tres trimestres no acabava de funcionar, principalment perquè els alumnes més grans anaven massa carregats entre els estudis als instituts, els estudis musicals i altres activitats educatives i esportives que desenvolupen.

L'Escola de Música del PMME imparteix formació musical a alumnat des del bressol i sense límit d'edat per als adults. L'adjudicació de les places disponibles cada any no es fa mitjançant proves d'accés, sinó segons la disponibilitat.

Actualment el nombre d'alumnes amb dret a qualificació sol ser d'uns 200. A aquests s'hi han d'afegir els alumnes que només participen en les agrupacions musicals de l'Escola, les quals tenen matrícula oberta per a alumnes externs i no s'examinen. Amb aquests, el nombre d'alumnes arriba fins al voltant dels 300, que són els que s'han matriculat els darrers anys.

Les assignatures de llenguatge musical i d'instrument es regeixen per unes programacions didàctiques fetes pel professorat i degudament revisades per la Conselleria d'Educació del Govern Balear de manera anual.

Podríem dir que l'oferta formativa de l'Escola s'estructura en tres grans blocs:

I. Primers anys

- Música en família: nadons des dels primers mesos fins a 3 anys
- Sensibilització musical I i II: alumnes de 3 a 5 anys
- Iniciació a la música I, II, i III: alumnes dividits segons edats en tres cursos de 5 a 7 anys

2. Ensenyaments elementals o bàsics

A partir de 8 anys s'inicien amb el llenguatge musical de manera més formal, donat que ja a iniciació se'ls ensenyen alguns dels elements principals del llenguatge musical. Aquesta etapa inclou de 1r fins a 4t curs tant de llenguatge com d'instrument. Els alumnes poden triar entre les especialitats

instrumentals següents:

- Instruments de vent-fusta: clarinet, flauta travessera, oboè i saxòfon
- Instruments de vent-metall: trompeta, trompa, trombó de vares, bombardí i tuba
- Instruments de corda: violí, viola, violoncel i contrabaix
- Percussió
- Piano
- Cant

També s'imparteixen les assignatures optatives següents:

- Música de cambra
- Harmonia
- Piano acompanyant o complementari
- Jazz

3. Ensenyaments professionals o de grau mitjà

Són els cursos de 5è i 6è de llenguatge musical, així com els cursos d'instrument de 5è a 8è.

Avaluació

L'avaluació durant el curs lectiu és contínua per a tot l'alumnat, però al maig es fan exàmens finals. Inicialment aquestes proves s'havien concebut amb la idea que els alumnes demostrassin el que havien après durant el curs i perquè, si en un futur volien examinar-se en un conservatori o en un altre centre de caràcter reglat, estiguessin acostumats a enfrontar-se a un tribunal.

Actualment hi ha un debat important en el claustre de professors que està força dividit sobre la necessitat o no que se segueixin fent proves i està valorant si suposen més inconvenients que avantatges per a l'alumnat.

L'equip

L'equip de l'Escola està format per la direcció de l'Escola (que ahora ho està també per la Direcció de tot el Patronat); l'equip directiu, format per la direcció, el cap d'estudis i la secretaria acadèmica; els caps de departament de les famílies d'instrument, i el claustre de professors, format per 21 professors i professores, un terç dels quals forma part del personal laboral del Patronat i la resta és professorat autònom. A més, compta amb una administrativa, que s'encarrega de tota la part de matrícules, comunicació i contacte permanent amb les famílies, a part de donar suport a totes les activitats que es desenvolupen des del PMME.

L'equip directiu treballa amb el professorat des de fa dos cursos en l'elaboració d'un projecte pedagògic, donat que l'Escola té unes programacions i una línia de treball, però mai no s'ha estructurat el que es fa com a projecte d'escola, ni s'han plantejat ni tingut en compte molts aspectes que es pensen i es dissenyen quan es redacta un projecte pedagògic.

Tot i que no és una feina fàcil perquè cadascú té el seu vagatge professional, inquietuds diferents i a vegades visions molt contràries, està sent un procés molt interessant pel que fa a la discussió i replantejaments o, quasi més ben dit, plantejaments de temes que mai s'havien posat damunt la taula.

Per tal d'ajudar a la presa de decisions sobretot pel que fa al projecte pedagògic i a la metodologia de treball dins l'aula, el professorat s'està formant en diferents didàctiques i pràctiques, com la introducció de jocs, la improvisació, les tecnologies de la informació i la comunicació, etc., totes dirigides específicament a l'aula de música i que haurien d'ajudar a tenir més recursos per a l'alumnat. Alhora es va dibuixant un nou camí en la manera com s'ensenyen les disciplines artístiques, un camí que, en el cas de la música, ja és de per si complex per les seves particularitats i s'hi està convertint encara més immersos com estam en l'era digital.

Agrupacions

Paral·lelament als estudis i com a complement dels ensenyaments, els alumnes que comencen el tercer curs d'instrument estan obligats (sense cost en la matrícula) a participar en les agrupacions de l'Escola segons l'instrument que toquin.

Els objectius de les agrupacions són proporcionar a l'alumnat una formació integral; fomentar el treball en equip i la solidaritat entre el col·lectiu i aprendre la disciplina que comporta formar part d'una formació musical. D'aquesta manera, els alumnes adquireixen uns coneixements i unes actituds que els permetran integrar-se de manera natural en les agrupacions del PMME o en qualsevol altra formació musical de què vulguin formar part quan siguin adults.

Els que toquen instruments de corda han de formar part de l'orquestra, els de vent-metall i percussió també han de formar part de l'orquestra o de la banda, segons el nivell d'instrument que tinguin, i els alumnes de piano han d'anar al Cor; infantil o juvenil depenent de l'edat.

Cor Infantil: està format pels alumnes d'Iniciació III i primer i segon de Llenguatge Musical, fins a l'edat d'onze anys. Està obert a tots els nens i nenes d'entre 7 i 11 anys, que cursin o no estudis a l'Escola. Està format per uns 80 alumnes.

Cor Juvenil: és optatiu per a tots els nens i nenes a partir de 12 anys (excepte per als alumnes de piano, per als quals és obligatori). Hi poden participar nens i nens tant si segueixen estudis a l'Escola com si no. Està format per uns 40 alumnes.

Orquestra: està formada pels alumnes de corda a partir del 3r curs i pels alumnes de vent i percussió més avançats i està oberta a tots els músics que hi vulguin participar. Està formada per uns 30 alumnes.

Conjunt Instrumental de Vent i Percussió (Banda): està format pels alumnes de vent i percussió a partir del 3r curs i obert a tots els joves que hi vulguin participar. Està format per uns 40 alumnes.

Conjunt Instrumental de Jazz: està format tant per alumnes del PMME com per músics aficionats. Té l'estructura d'una *big band* de jazz. Està format per uns 20 membres entre alumnes i músics.

Audicions

Les audicions, a diferència de l'organització del curs lectiu, s'han mantingut en trimestres i es reparteixen en Audicions de Nadal, de Primavera i de Final de Curs. Les Audicions de Nadal i Primavera (aquestes darreres just abans de Setmana Santa), es fan a l'auditori de l'Espai Cultural Can Ventosa i les audicions de final de curs tenen lloc en espais oberts del centre històric de la ciutat. Així, s'obre un canal de comunicació música-ciutadania i s'apropa el treball que s'ha fet durant l'any als habitants de la ciutat i als seus visitants.

L'objectiu d'aquestes audicions és que els alumnes, des dels primers cursos a l'Escola, ja s'acostumin a cantar o tocar en públic; adquireixin el compromís de preparar un repertori i l'interpretin davant d'un públic. Les audicions es fan separades per especialitats instrumentals i poden ser individuals, amb acompanyament de piano, o col·lectives. Els darrers dies es fan els concerts de les agrupacions de l'Escola.

Cursets i cursos d'estiu

Cada any s'intenten organitzar una sèrie de cursets amb professors externs a l'Escola, l'objectiu dels quals és que els alumnes coneguin altres professors, entrin en contacte amb alumnes que toquen el mateix instrument (si venen d'altres escoles) i que aprenguin altres maneres de treballar, d'estudiar i d'interpretar. A vegades, són a través de professors convidats directament a l'Escola (tot i que s'obren a tots els estudiants de l'illa i per extensió als alumnes de Formentera) i a vegades a través de les trobades específiques d'instrument que s'organitzen en col·laboració amb les altres escoles de música i el Conservatori.

Durant el mes de juliol s'organitzen cursos d'estiu a l'Escola per tal d'oferir als alumnes l'oportunitat de tenir classes de música en període no lectiu d'una forma més amena. Així, se'ls ajuda a seguir amb la pràctica de l'instrument, donat que les vacances d'estiu són un període molt llarg per a l'alumnat. Aquests cursos els fan els mateixos professors de l'Escola.

Trobades i intercanvis

A part de les trobades d'instrument que se celebren d'una manera més habitual, des de fa dos anys s'han començat a fer intercanvis amb altres escoles de música de fora de les Illes Balears. Pedagògicament es considera molt important que l'alumnat pugui conèixer altres realitats formatives, culturals i socials, perquè s'és conscient de la importància que aquests tipus d'experiències tenen per als joves i l'enriquiment que els donen tant en l'àmbit personal com col·lectiu, no només per l'intercanvi que es genera amb els alumnes d'altres escoles, sinó entre ells mateixos durant el viatge

i l'estada. Hem estat testimonis de com ha canviat la relació entre els alumnes després d'una experiència com aquesta, que ha fet que entre ells hi hagi molta més cohesió, capacitat d'ajut i empatia.

Banc d'instruments

Per tal de facilitar la pràctica d'un instrument en els inicis, l'Escola disposa d'un banc d'instruments a disposició principalment dels alumnes, tot i que alguns instruments també estan cedits a músics aficionats de la Banda Simfònica. Actualment hi ha més de cinquanta instruments per a cessió.

A l'inici de cada curs i sobretot per a aquelles famílies que no poden permetre's la compra d'un instrument o no tenen la possibilitat de llogar-lo en alguna botiga, es facilita un instrument a l'alumne o alumna. Aquest se cedeix durant un curs lectiu durant el qual la família ha de tenir-ne cura, mantenir-lo i pagar una revisió anual. Així es pot cedir en condicions el curs següent. En els casos en què es pugui perquè no hi ha demanda (podria ser que hi hagués menys matriculacions d'algun instrument en concret), l'instrument pot ser cedit novament durant un curs més. El tercer any les famílies ja han de fer la despesa de comprar o llogar l'instrument, tot i que en els casos en què la família no pot fer-hi front, se segueix fent la cessió.

Normalment la despesa de compra d'instruments es fa amb el pressupost general del PMME, però també és cert que se'n reben d'alumnes que els regalen quan se'ls fa petit l'instrument que han usat els primers anys o necessiten millorar la qualitat del so i, per tant, n'han d'adquirir un de nou.

AMIPA

En el marc de la creació del projecte pedagògic i amb la idea de poder generar més comunitat educativa al centre i ajut en tot el procés educatiu, la direcció de l'Escola va impulsar la creació d'una associació de pares i mares.

Cal dir que, des del primer moment, hi va haver mares i pares molt animats i realment ajuden molt en els objectius que se'ls van proposar.

Es considera que es necessita la seva implicació perquè l'aprenentatge de la música és molt complex i la participació de les famílies en aquest procés lent i costos és molt important. Els pares i mares han de ser part implicada perquè l'estudi diari a casa suposa un component bàsic en l'adquisició d'hàbits i de disciplina per a l'alumnat. Les famílies han d'entendre que estudiar música no és com fer un esport que es practica durant les hores que un va a fer l'activitat, sinó que requereix la pràctica diària i l'estudi constant perquè la dificultat augmenta a mesura que es va avançant en els cursos. En moltes famílies no hi ha músics, ni coneixen el llenguatge de la música, però cal que entenguin que es necessita el seu suport i compromís amb els seus fills i filles, i que els ajudin empenyent-los en la pràctica a casa.

D'una manera més lúdica, però també molt important, l'AMIPA de l'Escola fa berenars a manera de festa amb l'alumnat en acabar les audicions de cada trimestre, cosa que genera molta cohesió no només entre els alumnes, sinó també entre les famílies.

REPTES DE FUTUR



La Casa de la Música

L'Escola de Música principalment, i tot el Patronat en general, s'enfronta a una nova etapa molt interessant i important en la seva història, ja que el juliol de 2017 es va celebrar el concurs d'idees per a la construcció d'una nova seu, la Casa de la Música. El concurs el va guanyar sota el lema «Illa d'illes» l'empresa E-ARQ Enginyeria i Arquitectura SLP, amb seu a Menorca, constituïda per l'arquitecta Maria Cerdà Pons i l'enginyer Joan J. Morro Martí.

Aquesta nova seu suposa la possibilitat de poder treballar de manera òptima amb unes instal·lacions preparades i adequades per a l'ensenyament, la pràctica i l'audició de la música.

El nou edifici estarà emplaçat en un marc idoni per a l'Escola perquè té a prop dos centres educatius d'educació primària, un passeig i un parc, és a dir, en una zona de la ciutat que en certa manera està dedicada als infants, als joves i a l'ensenyament.

L'edifici tindrà 3.000 m², repartits en dues plantes. Semisoterrat hi haurà un pàrquing amb una vuitantena de places; a la planta baixa (a peu de carrer) s'ubicarà l'Escola i a la primera planta, els dos auditoris.

A l'Escola s'hi accedirà per una gran sala que tindrà dos espais diferenciats: una cafeteria oberta a tota la ciutadania amb un petit escenari per fer-hi concerts de caràcter més informal i una part de serveis, per on s'accedirà a l'Escola, a l'administració i als auditoris.

L'Escola tindrà dues grans sales d'assaig, una dedicada a la música coral i l'altra dedicada a la música instrumental. A part tindrà sis grans aules d'entre 30 i 60 m², que donaran cabuda a les classes dels més petits, els bebès que fan música amb família; els nens d'entre tres i set anys; les aules per al llenguatge musical i els assaigs parcials de les agrupacions o de les agrupacions vinculades al Patronat. A més disposarà de 12 aules per a les classes d'instrument que podran ser tant individuals com col·lectives i també tindrà bucs d'assaigs per als alumnes i els professors que ho necessitin.

L'espai de la planta baixa, a més, tindrà una gran sala per rebre les famílies, dotada amb taules i cadires perquè els alumnes puguin aprofitar les hores entre classe i classe per esperar o estudiar.

A la primera planta s'ubicaran els dos auditoris: un de gros amb capacitat per a unes 500 places i un de més petit per dedicar a la música de cambra, d'un 125 places. L'auditori gran tindrà un escenari suficientment gros per a la pràctica de la música coral i simfònica, però també serà possible fer-hi musicals i òperes.

Als auditoris s'hi accedirà per una gran sala polivalent, que podrà ser usada com a sala per a exposicions i altres activitats relacionades amb la música.

A més, en aquesta mateixa planta, hi haurà la zona dedicada a l'administració i gestió del Patronat, aules per al professorat i un petit office per a tot l'equip.

La gestió de la Casa de la Música

El gran repte de l'equip de govern actual i del proper que surti de les eleccions de l'any que ve serà no només acabar les obres que es preveu que puguin començar el 2019, sinó la gestió d'aquest nou equipament.

Tots som conscients del gran esforç que suposa per a una administració local la construcció d'un equipament d'aquestes característiques, però encara ho és més com cal gestionar-la. No parlem de com omplir-la perquè, en aquest cas, és evident que amb la mateixa activitat actual del Patronat l'edifici tindrà vida des del mateix instant en què obri les portes, però caldrà pensar i redactar molt acuradament el projecte de gestió i el finançament de l'edifici, tant pel que fa al manteniment com al funcionament general.

Possibilitats del nou edifici

És obvi que un edifici amb les condicions oportunes per a l'ensenyament i la pràctica de la música obrirà a la ciutat unes possibilitats musicals com mai s'havien pogut oferir abans. No només facilitarà que els músics de l'illa puguin exercir de manera adequada la pràctica, sinó que també obrirà l'oportunitat de poder oferir col·laboracions amb músics eivissencs (i òbviament no eivissencs) que resideixen fora de l'illa i poder establir una programació musical de qualitat.

Per primera vegada a l'illa, hi haurà dos espais on l'audició de la música es podrà fer en condicions òptimes, tal com demana el món de la música, que ja té diverses entitats corals; bandes en quasi tots els municipis i un nombre de músics amb especialitats molt variades, com la pràctica de la música clàssica, el jazz, la reinterpretació de la música tradicional i incloent-hi col·laboracions de discjòqueis, tant locals com de renom internacional.

El Patronat haurà de buscar, però, la participació activa tant del món públic com del privat per al finançament d'aquesta oferta de qualitat. És obvi que un municipi no pot fer-se càrrec d'un pressupost que ha de donar servei o que en donarà a tota una illa. En aquest sentit, tant el Consell

Insular d'Eivissa com el Govern de les Illes Balears hauran de tenir un compromís i una participació important en aquest nou equipament i el seu futur.

CONCLUSIONS

Per tot el que s'ha exposat ens trobam en un moment molt interessant en la història de l'Escola (i per extensió del Patronat). Per davant hi ha la il·lusió i a la vegada el repte de disposar d'una nova seu, la Casa de la Música, que ha de fer lluir i dignificar el treball que es fa des de fa tants anys a l'Escola i des de les agrupacions musicals. A més, comptam amb un equip pedagògic que cada any es va nodrint de professorat més preparat, amb ganes de conèixer noves metodologies, que té la possibilitat de formar-se sobre aquestes metodologies i que està elaborant un projecte pedagògic que ha de donar resposta a les necessitats formatives que el món educatiu i artístic demana actualment.

Tot això, en el context d'un món que canvia d'una manera vertiginosa, on la cultura i les arts tenen i han de tenir un rol molt important, i molt concretament la música, com a part de les intel·ligències múltiples que han de constituir-se com els pilars en els quals es basa la formació dels nens i nenes i dels joves des d'aquest moment.

En aquest marc, els adults, tant pares i mares com alumnat de l'Escola, han de veure en la música, no només una manera d'enriquir-se, de comunicar-se, de divertir-se, de formar-se..., sinó també i sobretot una implicació forta en la participació i aportació com a ciutadans actius en la vida cultural.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Enciclopèdia d'Eivissa i Formentera: www.eeif.es

Fonts consultades

Arxiu del Patronat Municipal de Música d'Eivissa

Arxiu d'Imatge i So de l'Ajuntament d'Eivissa

Els reptes de l'educació permanent de persones adultes al segle XXI

Maria F. Alorda

Tomeu Barceló

RESUM

L'educació de persones adultes ha de donar resposta a les exigències que planteja la societat del segle XXI en relació amb la necessitat de formació al llarg de la vida d'una persona. Aquest article analitza la situació del sistema d'educació de persones adultes a les Illes Balears i descriu el procés que s'ha generat per a l'elaboració d'un pla estratègic d'educació permanent de persones adultes a partir de les recomanacions de la Unió Europea per permetre a totes les persones l'adquisició de les competències necessàries per participar com a ciutadans actius en la societat de la informació i en el mercat de treball.

RESUMEN

La educación de personas adultas debe dar respuesta a las exigencias que plantea la sociedad del siglo XXI en cuanto a la necesidad de formación a lo largo de toda la vida de una persona. Este artículo analiza la situación del sistema de educación personas adultas en las Islas Baleares y describe el proceso que se ha generado para la elaboración de un plan estratégico de educación permanente de personas adultas a partir de las recomendaciones de la Unión Europea para permitir a todas las personas la adquisición de las competencias necesarias para participar como ciudadanos activos en la sociedad de la información y en el mercado de trabajo.

INTRODUCCIÓ

L'educació de persones adultes constitueix un element clau per afrontar alguns dels reptes essencials en la configuració de la ciutadania europea actual. En un context en què les creixents desigualtats entre persones i regions provoquen una desafecció de la ciutadania en relació amb uns valors d'inclusió, cooperació i solidaritat, es fa palès impulsar una Europa innovadora, més igualitària i sostenible en la qual els ciutadans participin de manera activa i democràtica en la seva construcció. La ciutadania necessita habilitats i coneixements per viure i treballar de manera saludable i productiva, més encara quan la digitalització creixent reforça l'exigència de noves destreses i competències dels treballadors, ciutadans i consumidors.

L'educació de persones adultes desenvolupa, avui per avui, una funció cada cop més significativa en el progrés dels pobles i està cridada a ser un instrument d'integració en el marc de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida, ja que les persones ens trobam en un procés continu d'educació i de formació que s'estén al llarg del cicle vital. En un entorn canviant i complex, la implementació d'un sistema d'educació durant tota la vida en les societats europees és una de les propostes fonamentals que planteja Delors (1996) per fer front als desafiaments actuals.

Així, el Consell de la Unió Europea (2002) va establir com una prioritat de l'educació permanent la de proporcionar accés a totes les persones, independentment de l'edat, a l'educació permanent, a accions específiques adreçades a les persones més desafavorides i a les que no hagin participat en l'educació o la formació i als emigrants, com a via per facilitar-ne la integració social.

L'Estratègia Europea 2020 per a un creixement intel·ligent, sostenible i integrador es fa ressò d'aquest repte i reconeix que l'aprenentatge permanent i el desenvolupament de competències són aspectes clau per donar resposta a la crisi econòmica, l'envelliment de la població i l'àmplia estratègia econòmica i social de la Unió Europea.

En aquest sentit, l'educació de persones adultes s'ha de considerar una inversió productiva que considera tant els beneficis per a la l'individu com el millor desenvolupament de la comunitat, per la qual cosa s'ha de valorar l'aprenentatge permanent al llarg de la vida com una eina essencial per a l'ocupabilitat, la inclusió social, l'extensió de les noves tecnologies de la comunicació i la igualtat d'oportunitats.

Al conjunt de l'Estat espanyol s'advoca per un model d'educació d'adults basat en el principi d'adaptació dels currículums que s'haurà de complementar amb propostes valentes i innovadores per part de cada comunitat autònoma per fer front als nous reptes, si realment es volen afavorir actuacions que permetin millorar la formació competencial de la ciutadania en un procés continuat que garanteixi la igualtat, augmenti les possibilitats d'ocupació, fomenti la participació activa i democràtica i generi un creixement sostenible de la societat; sobretot perquè les dades d'abandonament prematur a les illes Balears són especialment preocupants.

A les illes Balears s'haurà d'implementar un Pla estratègic d'educació de persones adultes que, a partir de la situació en la qual ens trobam en aquest àmbit, estableixi els reptes, les metodologies diferenciades i les actuacions a curt termini per fer possible una resposta qualitativa al desafiament de l'aprenentatge permanent i que ajudi a caminar vers les finalitats que s'han definit.

EL SISTEMA D'EDUCACIÓ DE LES PERSONES ADULTES A LES ILLES BALEARS

La Comunitat Autònoma de les Illes Balears, amb la Llei 4/2006, de 30 de març, d'educació i formació permanents de persones adultes de les Illes Balears, disposa d'un marc de referència per regular i promocionar l'educació permanent. Així mateix, té una xarxa de Centres d'Educació de Persones Adultes (CEPA) que ofereixen itineraris formatius a la ciutadania.

Aquesta xarxa, gestionada per la Conselleria d'Educació i Universitat està formada per 18 centres distribuïts de la següent forma: 14 a Mallorca, 2 a Eivissa i 2 a Menorca, que es completen amb aules externes en nombroses localitats. La majoria d'aquests centres ocupen instal·lacions no creades expressament per a l'ensenyament de persones adultes, sinó que es troben bé en edificis que havien quedat desallotjats, bé comparteixen instal·lacions amb altres ensenyaments ordinaris, bé s'ubiquen en dependències cedides per altres administracions locals. Aquest fet és conseqüència de la posició perifèrica que el sistema d'educació de persones adultes ocupa dins el sistema educatiu i dificulta la posada en marxa de processos innovadors per esdevenir un sistema de qualitat, a més de traduir-se en una invisibilització que minva la capacitat dels centres per esdevenir instruments reals dels serveis públics per erradicar les desigualtats educatives i socials, per promoure una ciutadania activa i per dinamitzar estratègies de cohesió social.

L'oferta formativa dels centres d'educació de persones adultes comprèn tots els ensenyaments formals (ensenyaments inicials, educació secundària per a persones adultes, formació professional, pla d'acolliment lingüístic) i també alguns ensenyaments no formals i d'aprenentatge informal, com la preparació de proves d'accés, preparació de proves lliures, idiomes, etc.

A banda que no tots els Centres d'Educació de Persones Adultes (CEPA) poden oferir tota la diversitat d'ensenyaments pel nombre d'alumnat al qual atenen, la diferència més considerable és en la distribució i proporció entre aquests tipus d'ensenyaments en cada un d'ells, sobretot perquè el context sociocultural en què s'ubica el CEPA crea necessitats de formació molts diferents, especialment entre l'oferta de Palma, la Part Forana, Menorca i les Pitiüses. Aquestes diferències es fan paleses quan es compara el nombre de matrícules en els ensenyaments formals i els no formals. Així, el tant per cent d'alumnat matriculat en ensenyaments formals respecte del total de matrícula dels CEPA pot oscil·lar entre un 20% i un 80% aproximadament, i la mitjana se situa en un 56,8% (segons dades del curs 2015-16). Si se compara el nombre d'hores destinades a ensenyaments formals respecte del total d'hores de formació que ofereix cada CEPA, les diferències són semblants (uns cinquanta punts de diferència entre el que n'ofereix menys i el que n'ofereix més).

Però també s'ha de tenir en compte que una bona part d'aquesta diferència torna a venir condicionada per la diferent col·laboració de les administracions locals, ja que hi ha CEPA que poden oferir més hores gràcies a la contractació de docents que fan els ajuntaments mateixos per contribuir a completar aquesta oferta formativa, en benefici dels seus ciutadans que, per normativa de ràtios mínimes que estableix la Conselleria, s'haurien de desplaçar a municipis veïns per cursar aquests ensenyaments. En aquest sentit, cal apuntar la problemàtica de transport que pateix la població de determinades zones de les illes (especialment la Part Forana de Mallorca i Eivissa) que afecta igualment la resta d'ensenyaments no obligatoris, ja que els altres queden resolts amb el transport escolar.

Així, mentre que aproximadament un terç dels CEPA fan tota la formació formal a càrrec del professorat de la Conselleria, la resta, amb més o menys proporció, s'imparteix amb la col·laboració d'altres administracions.

L'ALUMNAT USUARI DEL SISTEMA D'EDUCACIÓ DE LES PERSONES ADULTES

El nombre de ciutadans que es matriculen a aquesta xarxa de centres ha disminuït de forma significativa, actualment és d'uns 13.700 alumnes, que es reparteixen entre els ensenyaments formals i no formals. En relació amb els ensenyaments formals l'evolució de la matrícula d'aquests últims anys és la següent:

QUADRE I. EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA EN ELS ENSENYAMENTS FORMALS DELS CEPA

Curs acadèmic	Núm. d'alumnes ensenyaments formals	Total alumnes CEPA	Percentatge en relació amb els ensenyaments no formals
2014/2015	8.022	17.310	46,34%
2015/2016	7.590	17.106	44,37%

continua

Curs acadèmic	Núm. d'alumnes ensenyaments formals	Total alumnes CEPA	Percentatge en relació amb els ensenyaments no formals
2016/2017	6.807	15.891	42,84%
2017/2018	4.190	13.711	30,56%

Font: GESTIB, Conselleria d'Educació i Universitat

Als ensenyaments formals, la matrícula de la formació bàsica determinada per l'Educació Secundària Obligatòria per a Persones Adultes (ESPA) sofreix un descens motivat per la millora de l'èxit educatiu de l'ESO i per la bonança econòmica que tendeix a produir un descens global de matrícula, a causa de la incorporació de més persones al mercat laboral, tal com ja ha passat en altres moments i que també afecta els ensenyaments postobligatoris.

En relació amb aquest darrer aspecte és curiós com la situació econòmica de la comunitat autònoma afecta considerablement la matrícula de l'alumnat pel que fa als estudis que se segueixen. Així, durant la crisi va augmentar considerablement la matriculació de l'ESPA, perquè una bona part de la població autòctona que va quedar a l'atur no tenia cap tipus de titulació. En canvi, quan millora la situació econòmica i augmenten els llocs de feina, desapareix la necessitat immediata d'una titulació acadèmica, però, en canvi, com que també es produeix un augment de la població immigrant, augmenta la demanda d'ensenyaments inicials i d'acolliment lingüístic.

No deixa de ser un problema endèmic d'aquesta comunitat autònoma que es pugui accedir fàcilment al món laboral sense cap mena de titulació o qualificació professional, encara que sigui en feines precàries i, per tant, no hi ha un reconeixement social de la formació acadèmica que motivi la professionalització i la creació de talent, fet que repercuteix en un empitjorament gradual del PIB *per capita*.

Hem de destacar la gran diversitat i heterogeneïtat de l'alumnat dels centres d'adults, tot i que podríem classificar-lo en dos perfils majoritaris. D'una part, joves que reprenen els estudis després d'un o diversos anys d'haver abandonat l'institut. D'altra part, persones més grans, sense estudis, que tenen o que senten la necessitat de tenir una titulació acadèmica o de millorar la seva formació, normalment per poder progressar en el món laboral.

En els ensenyaments no formals i en els informals es produeix una alta participació de dones i de persones immigrades, especialment d'aquelles que tenen poca formació o dificultats per convalidar-la. En relació amb aquest col·lectiu s'ha de destacar la tasca social d'integració i cohesió que desenvolupen els CEPA, sobretot en l'acolliment lingüístic, però també gràcies a l'oferta no formal i als ensenyaments inicials. És en aquest sentit que cal una implicació clara d'altres administracions i entitats que treballen amb col·lectius socialment i econòmicament desafavorits.

Si s'han de destacar uns trets que caracteritzin l'alumnat són la baixa autoestima, la insatisfacció personal i una certa desmotivació per l'aprenentatge, com a resultat d'una trajectòria poc exitosa al món escolar, que sovint també sol tenir continuïtat quan s'han enfrontat al món laboral. Aquestes

actituds es tradueixen en un bloqueig que, si no es treballa, no fa més que augmentar les dificultats i barreres per a l'aprenentatge i la sensació de fracàs, de manera que s'entra en una espiral que s'autoalimenta.

La manca d'hàbits i d'estratègies d'estudi és també un denominador comú, bé sigui perquè mai els han tingut o bé perquè fa tanta estona que els abandonaren que els han de tornar a adquirir i entrenar. Aquí s'afegeix també que, a vegades, no hi ha una correspondència entre els estudis que documentalment té superats (àrees aprovades en l'expedient acadèmic) i els aprenentatges que realment té adquirits, de manera que s'ha de matricular en un nivell que difícilment podrà assumir.

Un altre aspecte comú és que a les característiques personals de l'alumnat dels CEPA s'afegeix la complexitat de la situació que acompanya la vida de la majoria dels adults per conciliar el món acadèmic amb el laboral i familiar: càrregues familiars, compaginar amb una feina a temps complet o parcial, compromisos socials... Aquest cúmul de circumstàncies provoca un alt grau d'absentisme, que moltes vegades acaba en abandonament, sobretot en els ensenyaments de major exigència i en els que preparen per presentar-se a una prova d'accés a cursos, de nivell o de titulació.

Cal tenir en compte que les illes Balears lideren amb un 26,8% l'abandonament escolar prematur. Aquest índex avalua la proporció de persones entre 18 i 24 anys que no s'han titulat en cap Formació Professional, ni en el Batxillerat, ni segueixen cap tipus de formació. Tot i que l'abandonament escolar prematur ha caigut 15 punts en 8 anys, del 42,5% de 2008 al 26,8% de l'any 2016, aquesta xifra es troba molt lluny de l'objectiu europeu per a 2020, que se situa en un 10%.

Entre 600 i 700 alumnes han titulat en ESPA els darrers cursos escolars i, si se compara amb la matrícula, suposa entorn d'un 11%. Tot i que es visualitza una tendència a l'augment (0,18%), encara no és prou significatiu.

QUADRE 2. TITULATS EN ESPA EN COMPARACIÓ AMB LA MATRÍCULA

Curs acadèmic	Núm. alumnes titulats ESPA	Núm. alumnes matriculats ESPA	Percentatge titulats en relació amb la matrícula
2014/2015	694	6.276	11,06%
2015/2016	650	5.802	11,20%
2016/2017	598	5.320	11,24%

Font: GESTIB, Conselleria d'Educació i Universitat

La tasca que desenvolupen els CEPA és cabdal, ja que poden contribuir a disminuir l'absentisme i l'abandonament escolar, tot fomentant la titulació bàsica de graduat en ESO que permet accedir als distints itineraris formatius postobligatoris.

L'ENTORN INSTITUCIONAL DE L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES

En el conjunt del sistema educatiu, la xarxa de CEPA no deixa de ser un nombre reduït de centres i la matrícula total de persones adultes representa un percentatge molt baix en relació amb el nombre total d'alumnes del sistema.

La Conselleria d'Educació i Universitat històricament ha tingut persones dedicades a la coordinació de l'educació de persones adultes, però en diferents moments, com en l'actual, el fet de no comptar amb un servei específic per a aquesta tasca (ampliada amb funcions d'assessoria), no afavoreix que es visualitzi la importància que es dona a aquests ensenyaments. En qualsevol cas, és evident que la Conselleria no pot assumir tot l'abast de les prioritats de l'educació de les persones adultes, a pesar que només sigui perquè hi ha aspectes que es troben al llindar de les seves competències i perquè es veu obligada a aplicar criteris de racionalització de la despesa no només en funció de l'escassa disposició pressupostària, sinó també per la normativa estatal, que limita la contractació de funcionaris públics, especialment pel que fa a l'educació no formal i la informal. A més, la falta d'un reconeixement oficial dels ensenyaments no formals, tampoc no facilita que puguin ser assumits totalment per la Conselleria i que tinguin un valor social o laboral.

Els ajuntaments, per la seva part, demostren molt d'interès en una oferta local d'ensenyament d'adults, encara que només sigui amb una aula externa del CEPA i, per tant, faciliten la infraestructura, tot i que solen reclamar més implicació de la Conselleria, el compromís inicial de la qual és sempre el professorat d'ensenyaments inicials, inclòs l'acolliment lingüístic, i l'ESPA. El problema apareix quan la matrícula en aquests ensenyaments és molt baixa, especialment perquè des que es va fer el pas de graduat en EGB a ESO les especialitats del professorat repercuteixen en una organització més complicada (més assignatures diferents i baixa matrícula en aquelles que l'alumnat sol aprovar més a l'IES, però que s'han d'oferir igualment, si es vol que l'alumne tituli). En qualsevol cas, ha augmentat significativament el nombre de convenis amb els ajuntaments per a l'educació de persones adultes que ha passat de 7 convenis, el 2007, a 20 convenis, el 2018.

En el cas específic de Menorca, el Consell de Menorca ha exercit des de fa anys una coordinació de les necessitats municipals pel que fa a l'educació d'adults i ha contribuït també, en la mesura de les seves possibilitats, a completar les dotacions que feia la Conselleria. Així, el Consell signa un conveni amb cada un dels ajuntaments, segons el qual es negocien les aportacions de cada una de les parts, especialment pel que fa als ensenyaments informals, però també per completar els no formals. La Conselleria signa un conveni de col·laboració amb el Consell i no amb cada ajuntament, a través del qual fa l'aportació econòmica adient i té accés a la resta d'actuacions que se'n deriven. S'hauria d'analitzar si aquest model es podria adaptar a la realitat d'Eivissa a través del seu Consell, a la Part Forana de Mallorca també a través del Consell Insular i a Palma a través de l'Ajuntament.

Per tal de respondre a les necessitats dels ciutadans adults, els CEPA haurien de tenir una organització més flexible i assumir una funció integradora amb l'entorn que sovint no es potencia suficientment.

VERS UN PLA ESTRATÈGIC PER A L'EDUCACIÓ PERMANENT DE PERSONES ADULTES

Cal emprendre la tasca d'elaborar i implementar un Pla estratègic, tenint en compte, d'una part, les recomanacions de la Unió Europea i els objectius del Pla estatal d'aprenentatge al llarg de la vida i, d'altra banda, comptar amb les aportacions dels agents implicats a les Illes Balears en l'educació permanent de persones adultes que, des del coneixement de la pròpia realitat i els contextos concrets de la nostra comunitat, puguin detectar les mancances del nostre sistema de formació permanent de persones adultes i proposar accions de millora perquè l'educació de persones adultes a les Illes Balears pugui esdevenir un sistema modern que doni resposta a les demandes socials.

Es tracta, si més no, de promoure l'aprenentatge al llarg de la vida als residents a les nostres illes, com un procés continuat i inacabat, no confinat en un únic model formatiu, ni a un sol context, ni a un període exclusiu de la vida, i que suposi l'adquisició i la millora d'aprenentatges rellevants per al desenvolupament personal, social, cultural i laboral i que permeti a les persones adaptar-se als contextos dinàmics i canviants del món d'avui.

Per a l'elaboració del Pla s'han tingut en compte les aportacions fetes pels agents implicats en l'educació de persones adultes, especialment docents, equips directius, administracions, corporacions locals, entitats socials, associacions d'alumnes, universitat i tècnics especialistes en formació de persones adultes.

Així, el divendres 9 de juny de 2017 va tenir lloc al CEP de Palma Jaume Cañellas Mut una jornada de debat pedagògic i de reflexió conjunta a la qual van participar cinquanta docents de tots els centres d'educació de persones adultes de les Illes Balears. La intenció principal d'aquestes jornades era fomentar la participació i la sinergia entre els docents amb l'objectiu d'analitzar la situació en què es troba actualment l'educació de persones adultes, detectar les seves necessitats i, finalment, recollir i compartir les propostes de millora i les orientacions i els reptes de futur aportats per les persones que treballen als CEPA.

Els participants treballaren entorn de l'actualització de les finalitats de l'educació de persones adultes. Es va fer una profunda anàlisi de la realitat dels centres d'educació de persones adultes tant en el que fa referència a l'alumnat i al professorat com a la situació en què es troben els centres d'educació de persones adultes i la incidència dels contextos i l'entorn on estan ubicats.

Així mateix, es van recollir propostes estratègiques en relació amb la matrícula de l'alumnat en els ensenyaments formals i el nombre d'estudiants que els finalitzen, sobre l'oferta d'ensenyaments formals, no formals i informals, sobre l'entorn social i cultural, la exclusivitatequitat i la igualtat, en relació amb l'autonomia, l'organització i els recursos dels centres, sobre les metodologies del professorat, la competència digital i l'ús de les noves tecnologies i, finalment, sobre la coordinació i la implicació de les administracions i entitats.

El document resultant va ser revisat pels participants i publicat a la web de la Direcció General de Formació Professional i Formació del Professorat per recollir-ne aportacions, suggeriments i modificacions.

Per altra part, el divendres 17 de novembre de 2017 va tenir lloc una Jornada de debat participatiu sota el lema «*L'educació permanent centrada en les persones adultes, nous reptes, nous camins*», que tenia per finalitat compartir experiències i proposar idees i projectes per a l'elaboració d'un pla estratègic sobre l'educació de persones adultes a les Illes Balears. Hi varen prendre part més de setanta persones, entre representants de centres d'educació de persones adultes, ajuntaments, consells insulars i organismes que organitzen activitats de formació de persones adultes, així com d'entitats no governamentals i representants d'associacions d'alumnes.

Durant el transcurs de la jornada els participants varen debatre sobre sis temes que afecten l'educació de persones adultes: l'oferta dels centres d'adults, l'adaptació als perfils de la realitat social de l'alumnat, les noves metodologies d'ensenyament als centres d'adults, la dinamització comunitària i la interculturalitat, i els processos d'avaluació.

De tots aquests àmbits de treball van sorgir elements d'anàlisi de la realitat i propostes d'idees clau i d'accions concretes que s'han incorporat a la proposta del pla estratègic que ha presentat la Conselleria d'Educació i Universitat per al debat.

El Pla estratègic d'educació de persones adultes (2018-2022), elaborat amb la participació dels agents implicats, conté elements d'anàlisi de la situació actual de l'educació i la formació permanents de persones adultes, les finalitats actualitzades de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida, els objectius que s'han d'assolir en el decurs de vigència del Pla estratègic, les accions que s'han d'emprendre, una proposta de temporalització per a l'inici de les actuacions, i els procediments i indicadors per a l'avaluació del grau de compliment del Pla estratègic.

ELS GRANS OBJECTIUS PER MILLORAR EL SISTEMA D'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES

Avui constitueix una demanda posar a l'abast de la ciutadania una formació diversificada que ofereixi camins interconnectats per a cada moment al llarg de la vida. Es tracta que totes les persones tinguin, de veritat, les oportunitats necessàries per continuar formant-se en allò que els interessi. La necessària igualtat d'oportunitats per fer-ho possible fa imprescindible superar les barreres actuals, personals i socials, i redistribuir de manera equitativa la formació perquè compregui tothom, especialment els col·lectius més vulnerables per capacitar-los per viure en una societat del coneixement, de la tecnologia i de la globalització.

Per fer-ho possible haurem d'assumir nous objectius que implicaran un major esforç pressupostari i organitzatiu de les administracions públiques. Aquests objectius han de permetre generalitzar l'accés a la informació i a l'orientació, millorar la qualitat de la formació, fomentar la innovació, adaptar l'oferta formativa a les necessitats de la ciutadania, flexibilitzar i connectar els sistemes

formatius, incrementar el nombre de persones que participen en les activitats formatives i promoure la permanència efectiva en les distintes modalitats de formació.

La millora dels recursos i eines d'aprenentatge, especialment els tecnològics, també constitueix un element fonamental de millora de la qualitat, que ha de permetre tant la cooperació com l'atenció individualitzada i, al mateix temps, la promoció d'un ensenyament adaptat a les noves realitats del progrés econòmic i social.

Així, la proposta de Pla estratègic defineix nou objectius fonamentals, cadascun dels quals incorpora un conjunt d'actuacions i mesures concretes que hauran de comptar amb el consens de tots els agents implicats. Els objectius que es plantegen són els següents:

- Generalitzar l'accés a la informació, l'orientació i l'assessorament per promoure un augment de la matrícula als centres de persones adultes que contribueixi a l'èxit educatiu. Per això es proposa dissenyar un portal web que contingui tota l'oferta formativa i que faciliti la informació, impulsar els punts d'orientació acadèmica i professional, implementar beques i ajuts econòmics vinculats a l'èxit educatiu, organitzar activitats de promoció i publicitat de l'oferta oferta, entre d'altres actuacions.
- Introduir mesures per disminuir l'abandonament escolar. En aquest sentit caldrà reformar la normativa en relació amb l'assistència, establir la figura de tutors de referència en tot el procés formatiu d'un alumne, promoure l'atenció a l'alumnat amb càrregues familiars amb mesures de conciliació, millorar l'estructura de convalidacions i equivalències, adoptar mesures de flexibilització horària i promoure la formació a distància, entre d'altres mesures.
- Replantegar l'oferta formativa dels centres d'educació de persones adultes per respondre a les expectatives de la població adulta i de la societat. Serà necessari potenciar l'oferta dels ensenyaments formals i ampliar els ensenyaments no formals, a més d'organitzar mòduls de formació per a la incorporació laboral, elaborar nous currículums amb caràcter més competencial i implementar noves metodologies globalitzadores de l'aprenentatge i l'ús de les tecnologies de la comunicació i la informació.
- Posar en valor la vocació social i educativa dels centres d'educació de persones adultes per contribuir a la inclusió, l'equitat i la igualtat d'oportunitats. Així, s'haurà de potenciar la participació activa dels centres d'educació de persones adultes en activitats socioculturals i de dinamització comunitària, elaborar plans específics d'acolliment i inserció per a l'alumnat immigrant, incloure activitats de desenvolupament competencial i d'assessorament i millorar la dotació de personal per atendre la diversitat.
- Promoure una millora de les instal·lacions i dels recursos dels centres d'educació de persones adultes per adaptar-los al nou model. Cal elaborar un pla de millora de les instal·lacions per adequar els espais al nou sistema de formació i adaptar el mobiliari, dotar els centres d'educació d'adults amb més connectivitat i de més recursos tecnològics, així com incrementar el nombre de personal docent i no docent per atendre les noves demandes.

- Adequar la formació del professorat per introduir metodologies innovadores més adaptades al procés d'aprenentatge de les persones adultes. El pla estratègic conté propostes per millorar el programa de formació inicial per al professorat, implementar formació en els centres d'adults, promoure la formació en competència digital del professorat, així com en lideratge pedagògic, noves metodologies i en facilitació i acompanyament de l'alumnat, entre d'altres línies formatives. També proposa activitats d'intercanvi d'experiències i de socialització dels recursos disponibles.

- Reconèixer la singularitat de l'educació de les persones adultes. La constitució del Consell d'Educació i la Formació Permanent de Persones Adultes com a òrgan de participació i cooperació, el foment del lideratge pedagògic dels equips directius, la possibilitat de programes formatius de postgrau en matèria d'educació de persones adultes, l'especialització d'una part de la inspecció educativa en aquesta matèria i la creació d'una estructura administrativa de coordinació i gestió són aspectes essencials per impulsar l'educació permanent de persones adultes.

- Millorar la coordinació i la implicació de les diferents administracions i entitats que poden contribuir a la formació de persones adultes. Seria important elaborar entre les administracions implicades un pla territorial d'acció per a l'acolliment i l'acció comunitària en el marc d'un acord social que valori la titulació en les contractacions laborals, promoure les associacions d'alumnes i les seves activitats, establir mecanismes de coordinació entre els centres d'educació de persones adultes i d'altres centres, així com la relació amb entitats econòmiques, socials i cíviques per incloure tot l'entramat social necessari com a agents de l'educació de persones adultes.

- Establir una avaluació específica del sistema de formació de persones adultes. L'elaboració i aplicació d'eines d'avaluació específiques per a l'educació permanent que incloguin la valoració de les infraestructures, els recursos disponibles, els processos i els resultats constitueixen un element clau per a la millora del sistema que s'ha de complementar amb l'adopció de mesures per permetre avaluacions més competencials i per fer anàlisi acurades de l'absentisme i de l'èxit amb indicadors que permetin detectar millor la causalitat d'aquests fenòmens i adoptar les accions correctores que se'n derivin.

CONCLUSIÓ

L'aprenentatge no acaba en una etapa concreta, sinó que s'ha d'estendre al llarg de la vida i ha de garantir el perfeccionament personal i la constant incorporació de nous sabers a les competències personals i professionals. L'educació de persones adultes es planteja, doncs, com una font d'aquest perfeccionament continu i ha d'apostar per una educació integral de la persona que fomenti el treball en equip i el reconeixement de distints àmbits d'aprenentatges que han d'incloure tant els ensenyaments formals com els no formals.

Les persones ens enfrontam a noves situacions plenes de complexitat, a nous contextos de convivència intergeneracional i multicultural que ens criden a fomentar amb valentia mesures per garantir el respecte a la dignitat de les persones i la cooperació entre individus diferents.

Aquests reptes ens presenten un desafiament important: contribuir a la construcció d'un benestar comú, solidari i compartit, a fi de combatre les desigualtats. L'educació al llarg de la vida està cridada a desenvolupar una funció principal a l'hora de fer front a aquest desafiament.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Consejo de la Unión Europea (2002). *Resolución del Consejo de la Unión Europea de 27 de Junio de 2002 sobre la educación permanente.* A *Diario Oficial de las Comunidades Europeas* (2002/c 163/01).

Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana / UNESCO.

El mètode Ballester d'aprenentatge

Antoni Ballester

María del Cristo Alonso

Elisabet Bontempelli

Joana Corrales

Carolina Herrero

María José Martínez

Pauline Méléneç

Edelweiss Monreal

Gabriel Pereiro

Manuel Rico

Iovanna Rodríguez

Santiago Vicente Llavata

QUÈ ÉS L'APRENTATGE SIGNIFICATIU?

A la pràctica docent, no només convé tenir coneixement de la ciència específica, sinó també de l'evolució de la psicologia educativa, és a dir, de com aprenen els estudiants. La investigació en psicologia educativa més recent, i més rellevant des del punt de vista en què ens situem nosaltres, és la del constructivisme, iniciada a partir del psicòleg bielorús Lev Semionovitch Vigotski.

David P. Ausubel, Joseph D. Novak i Helen Hanesian, especialistes en psicologia educativa de la Universitat de Cornell, que tenen com a precedent L. S. Vigotski, han dissenyat la teoria de l'aprenentatge significatiu, aprenentatge a llarg termini o teoria constructivista, segons la qual, per aprendre, cal relacionar els nous aprenentatges a partir de les idees prèvies de l'alumnat. Des d'aquesta perspectiva, l'aprenentatge és un procés de contrast, de modificació dels esquemes de coneixement, d'equilibri, de conflicte i de nou equilibri una altra vegada.

«El mateix procés d'adquirir informació produeix una modificació tant de la informació adquirida com de l'aspecte específic de l'estructura cognoscitiva amb la qual està vinculada» (Ausubel, Novak i Hanesian, 1978).

L'aprenentatge és una construcció de coneixement en què unes peces encaixen en unes altres en un tot coherent. Per tant, perquè es produeixi un veritable aprenentatge, és a dir, un aprenentatge a llarg termini i que no sigui ràpidament i fàcilment exposat a l'oblit, cal connectar l'estratègia didàctica del professorat amb les idees prèvies de l'alumnat i presentar la informació de manera coherent i no arbitrària, «construir» de manera sòlida els conceptes i interconnectar-los els uns amb els altres en forma de xarxa de coneixement. L'aprenentatge, perquè es pugui denominar aprenentatge, ha de ser significatiu; o, en altres paraules: ha de ser un aprenentatge real que adquireixi la propietat de ser-ho a llarg termini.

A la pràctica docent, és de vital importància contemplar els coneixements previs de l'alumnat, poder enllaçar-los amb les idees noves i aconseguir un aprenentatge real i, per tant, significatiu. En l'aprenentatge per construcció, els conceptes van encaixant en l'estructura cognitiva de l'alumnat, de manera que aprèn a aprendre augmentant el seu coneixement.

Els éssers humans tenim un gran potencial d'aprenentatge, que perdura encara que no s'arribi a desenvolupar; l'aprenentatge significatiu, precisament, facilita l'expansió d'aquest potencial. Hi ha una disposició favorable per part de l'alumnat cap a aquest tipus d'aprenentatge, ja que augmenta l'autoestima, potencia l'enriquiment personal, mostra el resultat de l'aprenentatge i manté alta la motivació per continuar aprenent.

«L'essència de l'aprenentatge significatiu rau en el fet que les idees estan relacionades simbòlicament i de manera no arbitrària —no al peu de la lletra— amb el que l'alumnat ja sap» (Ausubel, Novak i Hanesian, 1978). Podem dir, per tant, pel que fa als materials i recursos per a l'aprenentatge, que es produeix aprenentatge significatiu si el material està relacionat de manera no arbitrària amb la peculiar estructura cognoscitiva de l'alumnat.

L'aprenentatge basat en la repetició tendeix a inhibir un nou aprenentatge, mentre que l'aprenentatge significatiu facilita el nou aprenentatge relacionat. D'altra banda, els materials apresos significativament poden ser retinguts durant un període relativament llarg de temps —mesos, i, fins i tot, anys—, mentre que la retenció del coneixement després d'un aprenentatge memorístic per repetició mecànica és d'un interval curt de temps —diverses hores o, com a molt, alguns dies— (González et al., 2000).

QUÈ ÉS EL MÈTODE BALLESTER?

És un mètode d'aprenentatge fàcil, pràctic i útil que garanteix resultats des del primer dia que s'aplica.

- Redueix i evita problemes disciplinaris;
- soluciona la diversitat a l'aula;
- optimitza el rendiment acadèmic amb notables resultats, i
- descarrega el treball del docent o de l'educador.

És un mètode innovador que es basa en la participació activa de l'alumnat en l'aprenentatge. El professorat que l'aplica potencia intencionadament les variables clau que fan que els infants i joves aprenguin. Com a resultat, augmenta la motivació de l'alumnat, estalvia energia al professorat i millora el rendiment acadèmic amb més del 90% d'aprovat. A més, s'eviten els problemes de disciplina, es redueixen les sancions de manera molt notòria i s'anticipa a l'assetjament escolar.

L'alumnat és el centre del procés d'aprenentatge que, guiat pel professorat, treballa en equip de manera activa, oberta i creativa, relacionant els conceptes mitjançant el mapa conceptual de J. D. Novak amb la vida real fora de l'aula. S'han realitzat múltiples proves empíriques que avalen els resultats i s'ha aplicat a Espanya, Mèxic, Colòmbia, Bolívia i Argentina, entre d'altres indrets, amb notables resultats.

El mètode es fa servir en totes les matèries i nivells educatius a partir dels tres anys d'edat. Això apareix descrit en el llibre *Método Ballester. El aprendizaje significativo en la práctica* (Ballester, 2018).

L'aprenentatge significatiu a l'aula pretén, en primer lloc, esbrinar quins són els factors clau que fan que els infants aprenguin, i un cop tenim aquests factors, pujar-los intencionadament per evitar problemes derivats de la disciplina i per millorar el rendiment acadèmic.

L'educació i, per tant, l'escola tenen com a objectiu la formació de persones com a futurs ciutadans que tinguin la capacitat de pensar i crear davant les situacions que es trobaran en la vida fora de les aules. És possible una escola activa, creativa, lúdica, en l'entorn de l'alumnat, que optimitzi les

situacions d'ensenyament-aprenentatge a partir de l'ús del pensament divergent del professorat, de manera que les propostes no siguin unidireccionals, sinó flexibles i plàstiques.

QUAN PODEM DIR QUE UNA METODOLOGIA ÉS BONA?

Una metodologia a l'aula és bona si:

1. Està fonamentada en una teoria.
2. Hi ha múltiples proves empíriques que en demostren els bons resultats.
3. Les persones que són contràries a aquesta metodologia no hi publiquen en contra.
4. Quan es du a la pràctica, funciona.

El mètode Ballester està basat en la teoria de l'aprenentatge significatiu d'Ausubel descrit per Joseph D. Novak (Ausubel, Novak i Hanesian, 1978; Novak i Gowin, 1988).

Els resultats del rendiment acadèmic de l'aprenentatge significatiu i els mapes conceptuals estan demostrats per Novak i Gowin (1988), Moreira (1997), Ballester (1999) González, F. M., Ibáñez, F., Casali, J., López, J. i Novak, J (2000), Valadares, J. i Soares, M.T. (2008) i per centenars d'investigadors que han participat en els vuit congressos internacionals de mapes conceptuals i en els cinc encontres internacionals d'aprenentatge significatiu.

Des de l'any 2002, en què es va publicar la base del mètode Ballester d'aprenentatge, és a dir, en els últims setze anys, fins al dia d'avui ningú no hi ha publicat en contra.

Els testimonis que s'adjunten a continuació, a més de múltiples evidències, com la reducció de problemes disciplinaris i la millora del rendiment acadèmic, demostren que quan s'aplica a l'aula funciona.

LES PRIORITATS DEL MÈTODE BALLESTER

En tota la investigació del mètode Ballester d'aprenentatge la prioritat són els infants i els joves, segon el professorat, després el projecte i, finalment, el currículum personal de l'autor. Mantenir aquestes prioritats durant tots aquests anys d'investigació ens ha portat a l'èxit del mètode en els llocs on s'ha aplicat.

El professorat és qui millor coneix els seus estudiants i és qui decideix el que han d'aprendre i treballar segons el currículum. El mètode Ballester d'aprenentatge significatiu permet que cada docent elabori un producte singular, adaptat a la seva realitat, a la seva matèria i al seu context,

controlant a l'aula cadascuna de les variables i tenint en compte l'experiència d'aprenentatge, segons el currículum.

Hem considerat com a base els resultats obtinguts en la investigació, que plasmem en un llibre *Método Ballester. El aprendizaje significativo en la práctica* (Ballester, 2018), que és un mètode educatiu per portar aquestes variables a l'aula. De cadascuna de les variables presentem un mòdul per dur-lo a la pràctica.

Les variables per fer l'aprenentatge significatiu són:

- El treball obert: per poder treballar amb alumnes diferents.
- La motivació: per millorar el clima de l'aula i tenir l'alumnat interessat en el treball.
- El medi: per relacionar-lo amb l'entorn.
- La creativitat: per potenciar la imaginació i la intel·ligència.
- El mapa conceptual: per relacionar i connectar els conceptes.
- L'adaptació curricular: per a l'alumnat de necessitats específiques.

Podem afirmar que per ensenyar és important conèixer com aprèn l'alumnat. Si ensenyem de la manera en què aprèn l'alumnat, és a dir, de manera connectada i relacionada, la majoria dels estudiants aprendrà. En cas contrari, poden aparèixer dificultats en l'aprenentatge. El nostre objectiu és, doncs, millorar l'aprenentatge i facilitar el treball docent mitjançant el procés de control d'aquestes sis variables dins del currículum.

QUÈ DIUEN ELS PROFESSORS? EL PROFESSORAT DIU:

«La metodologia del professor Antoni Ballester ha resultat fantàstica per a les meves classes, per a l'ensenyament i l'aprenentatge. He observat en els meus alumnes un gran canvi, els he vist motivats per participar i el seu rendiment ha anat en augment, l'ús d'aquesta estratègia no s'ha quedat sol a la meua classe, sinó que ha sobrepassat fronteres» (Iovanna Rodríguez, professora de l'Instituto Politécnico Nacional de México, Mèxic DF).

«Amb el mètode Ballester he passat de tenir unes 50 amonestacions al principi, que tenia tants problemes, a no tenir-ne, a posar-ne una o cap i del 30% de suspesos al juny al 97-95% d'aprovat. Tant l'aprenentatge com el rendiment dels alumnes està garantit, els nins ho valoren positivament i t'ho comuniquen directament i tu tens molta més satisfacció» (Gabriel Pereiro, professor de l'IES Son Rullan, Palma).

«L'acollida per part del professorat dels mapes conceptuals ha estat molt bona, i dels alumnes, també. A un 100% dels alumnes els agrada treballar així. Diuen que els agrada molt perquè després no obliden el que estudien, que els mapes conceptuals els ajuden a llegir, els ajuden a resumir els textos i els problemes, que els ajuda a entendre millor els textos» (Manuel Rico, professor del Col·legi d'Educació Infantil i Primària Carme Martín d'Artana, Castelló).

«El seminari ha estat força reeixit, estem molt contents. El primer que observa el professorat és que el nivell de conflicte baixa, de manera que se sent més relaxat i més satisfet, i l'alumnat se sent més segur, l'autoestima augmenta, el treball en equip regula les actituds i el rendiment és molt més gran» (María del Cristo Alonso, coordinadora dels Centres d'Atenció Preferent del Govern de Canàries, Tenerife).

«El llibre del mètode Ballester s'ha convertit en la nostra Bíblia, l'alumnat aprèn tot sol, requereix un esforç mínim del professorat, el clima de l'aula es modifica perquè són aules vives, creatives, il·luminades, la paraula és viva, és un mètode que funciona molt bé» (Edelweiss Monreal, directora del Col·legi Públic Buzanada, Tenerife).

«El que dona coherència i consistència al mètode Ballester i a tota aquesta teoria és que està validada per més de 35 anys d'experiència, d'investigació i d'aplicació amb docència directa a l'aula del professor Ballester i els seus col·laboradors; els resultats estan garantits perquè quan s'aplica el primer mòdul del treball obert, la classe millora des del primer dia, i quan es du a la pràctica a l'aula, funciona» (Santiago Vicente Llavata, professor de la Universitat de València).

«Ha estat tot un luxe rebre aquest curs sobre el mètode Ballester d'aprenentatge directament de la mà del seu creador i propulsor. Estic profundament convençuda que la utilització d'aquest mètode millora els resultats escolars i afavoreix un ambient social i creatiu a l'aula. Tenia una lleugera idea dels mapes conceptuals i m'ha resultat molt útil aprofundir en el com i el perquè. El curs, a més, ha estat divertit, amb molt material i amb suport inesperat com la xerrada per Skype, donant-nos a conèixer persones tan importants. Moltes gràcies, professor Ballester, li seguirem la pista a les seves xarxes socials» (Carolina Herrero, psicòloga, Palma).

«Estic molt agraïda pel curs sobre el mètode Ballester. Havia sentit a parlar d'aprenentatge significatiu, de mapes conceptuals, d'innovació, de motivació, de creativitat... per separat. Avui amb aquest curs del mètode Ballester he aconseguit poder relacionar tots els conceptes com en un mapa. A més, a la fi he après a fer mapes conceptuals, abans no sabia construir-los i posar les paraules d'enllaç. Els mapes conceptuals veig que són la clau per relacionar els conceptes previs amb els nous de manera que l'alumne aprengui significativament. És l'eina que a partir d'ara serà una mica meva també. Moltes gràcies» (Joana Corrales, professora de secundària de l'IES Baltasar Porcel, Andratx).

«El curs del mètode Ballester ha estat útil per saber quines variables cal tenir en compte perquè els alumnes aprenguin de manera significativa; saber com aplicar la metodologia de l'aprenentatge significatiu a l'aula; tenir una mirada crítica dels problemes que ocorren a l'aula; canviar la percepció sobre el paper del professor dins l'aula; aclarir com s'elaboren els mapes conceptuals, i construir en el dia a dia un sistema educatiu que inclou a tots» (Pauline Méléneq, psicòloga, Palma).

«M'ha agradat moltíssim el curs de mapes conceptuals. Coneixia els mapes conceptuals però ara en tinc una altra visió. No pensava que tinguessin tanta utilitat a l'hora de l'aprenentatge de nous conceptes. Els faré servir amb els meus alumnes, poden aprendre molt més que amb els mètodes tradicionals, es motiven molt a l'hora de fer la feina, ha estat molt satisfactori. Tinc ganes d'utilitzar el mètode i compartir els resultats. Moltes gràcies pel curs» (Elisabet Bontempelli, psicòloga, Palma).

«Ha estat una exposició en què hem quedat tots sorpresos. Antoni Ballester ens va fer una molt bona presentació del mètode, ens va explicar les experiències dels diferents centres, els resultats de millora del rendiment acadèmic, vam comentar tots que era fabulós, que millorava el clima de l'aula, amb una valoració molt positiva, si es fomenta el canvi metodològic afavorirà el treball cooperatiu i la dinàmica de l'alumnat en general, el professor Ballester ens va facilitar tot tipus d'ajuda» (María José Martínez, cap d'estudis del Col·legi Cronista Chabret de Sagunt, València).

QUÈ DIUEN ELS ALUMNES? L'ALUMNAT DIU:

«M'agrada molt perquè després no se m'oblida el que estudio.»

«La veritat és que les classes m'han semblat molt bé, ja que hem treballat gairebé sempre en equip, d'aquesta manera també s'aprèn molt, una de les coses que m'han estat més útils ha estat fer mapes conceptuals, ja que no sabia fer-los molt bé, i una altra de les coses, com en els exàmens, aprendre a redactar tot allò que sabia, i abans no era molt capaç d'expressar-ho.»

«En aquest curs hem après a treballar en grup, a compartir les coses i a ajudar-nos mútuament. Ha estat una nova forma d'estudiar i d'aprendre a conèixer la història, també d'aquesta manera les classes es fan menys pesades i millors.»

«A mi sincerament m'han agradat molt les classes, ja que hem après molt sense aclaparar tant. Fer els treballs en cartolines i canviant de parella també m'ha semblat molt bona idea, ara conec millor tots els meus companys i seria capaç de fer una petita descripció de cada un, i això abans no podia. També el tema de buscar informació a internet és molt bona idea, perquè realment he après molt, ara sempre llegeixo els textos que busco i elaboro amb les fotos veient si són adequades o no.»

«Les classes d'aquest curs m'han agradat molt sobretot en dos aspectes: hem treballat molt en grup, el que millora tant el nostre rendiment com la convivència entre nosaltres i he après a fer mapes conceptuals i a usar-los i crec que poden ser de gran ajuda, tot i que els exàmens m'han semblat massa llargs, de vegades no donava temps d'acabar-los, encara que se'n sabés el contingut. En general, la meua valoració de les classes és molt bona.»

«Els mapes conceptuals ens ajuden a llegir.»

«Els mapes conceptuals ens ajuden a pensar.»

«Els mapes conceptuals ens ajuden a resumir els textos i a resoldre els problemes de matemàtiques.»

«Les classes han estat molt interessants i m'han agradat molt. Els treballs en equip també m'han agradat moltíssim i he après molt. També m'ha agradat fer els mapes conceptuals, ja que abans no els sabia fer.»

MÉS INFORMACIÓ

www.metodoballester.com

www.antoniballester.com

www.aprendizajesignificativo.com

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alonso, María del Cristo (2010). *Variables del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias básicas*. Tenerife. Disponible a: www.aprendizajesignificativo.com [Consulta: 29 setembre 2018].

Alonso, M. C., Oria, C., Sagaseta, E., Reyes, J. i Docentes participantes en el Seminario de aprendizaje significativo de las Islas Canarias (2007). Disco CD de prácticas. Tenerife: Dirección General de Promoción Educativa. Gobierno de Canarias. Disponible a www.aprendizajesignificativo.com [Consulta: 29 setembre 2018].

Ausubel, David. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. [Edició en castellà: *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. (2002). Barcelona: Paidós Ibérica].

Ausubel, D. P., Novak, J. D. i Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view* (2a ed.). Nova York: Holt, Rinehart and Winston. [Edició en castellà: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (1983). Mèxic D. F.: Trillas].

Ballester, Antoni (1999). *La didàctica de la geografia: aprenentatge significatiu i recursos didàctics de les Illes Balears*. Palma: Documenta Balear.

Ballester, Antoni (2006). Comunicació-Pòster: El aprendizaje significativo en la práctica. A *Boletín de Estudios de Investigación Indivisa Monografía VII 2007. V International meeting on meaningful learning-V Encuentro internacional sobre aprendizaje significativo*. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Disponible a: www.antoniballester.com [Consulta: 29 setembre 2018].

Ballester, Antoni (2008). Meaningful learning in the practice. A Alhberg, M. K., Cañas, A., Novak, J. D. i Reiska, P. (eds.) *Concept mapping-connecting educators: proceedings of the 3rd International conference on concept mapping* (pàg. 185-188) [En línia]. Helsinki i Tallin. Disponible a: www.antoniballester.com [Consulta: 29 setembre 2018].

Ballester, Antoni (2014). Meaningful learning in practice. A *Journal of Education and Human Development.*, vol. 3, núm. 4, pàg. 199-209 [En línia]. Madison: American Research Institute for Policy Development. Disponible a: www.antoniballester.com [Consulta: 29 setembre 2018].

Ballester, Antoni (2018). *Método Ballester. El aprendizaje significativo en la práctica*. Almeria: Círculo Rojo.

González, Fermín M. (2008). *El mapa conceptual y el diagrama UVE: recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.

González, F. M., Ibáñez, F., Casalí, J., López, J. i Novak, J. (2000). *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Monreal, E., Díaz, G. i Ramos, C. (2014). Una transformación global, coherente y significativa. A *Cuadernos de Pedagogía*, 448, 63-66.

Moreira, Marco Antonio (1997). *Mapas conceptuales y aprendizaje significativo* [En línea]. A *Revista Chilena de Educación en Ciencias*, 4(2) Disponible a: www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasesp.pdf [Consulta: 29 setembre 2018].

Novak, Joseph D. (1977). *A theory of education*. Ithaca: Cornell University Press. [Edició en castellà: *Teoría y práctica de la educación*. (1982). Madrid: Alianza Editorial.

Novak, Joseph D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates. [Edició en castellà: *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. (1998). Madrid: Alianza editorial].

Novak, Joseph D. (2014). Conocimiento, aprendizaje y educación. A *Cuadernos de Pedagogía*, 448, 52-55.

Novak, J. D. i Cañas, A. (2006). *La teoría subyacente en los mapas conceptuales y cómo construirlos*. Pensacola: Institute for Human and Machine Cognition.

Novak, J. D. i Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Rodríguez Palmero, M. L. y Moreira, M. A. (2018) *Mapas conceptuales: herramientas para el aula*. Barcelona: Octaedro.

Rico, Manuel (2014). Mapas conceptuales cooperativos. A *Cuadernos de Pedagogía*, 448, 67-69.

Valadares, J. i Soares, M. T. (2008). The teaching value of concept maps, *Concept mapping-connecting educators: proceedings of the 3rd International conference on concept mapping*. [En línea] Disponible a: <http://cmc.ihmc.us/cmc2008papers/cmc2008-p129.pdf> [Consulta: 29 setembre 2018].

Vygotsky, Lev S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, Lev S. (1988). *Pensament i llenguatge*. Barcelona: Eumo.

**VI. EL MONOGRÀFIC DE
L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ:
INNOVACIÓ EDUCATIVA**

Els plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa

Manel Perelló

RESUM

Aquest article es divideix en tres parts. La primera part pretén explicar les característiques de les convocatòries de plans d'innovació pedagògica com una iniciativa per a promoure la innovació i millora del sistema educatiu a partir dels centres docents com a motor del canvi. La segona part analitza el paper de l'administració en els processos de canvi en què es troben els centres docents, què s'està fent a administracions educatives d'altres comunitats autònomes i a altres sistemes educatius, així com allò que proposen importants estudis internacionals. La tercera recull propostes per al debat sobre allò que l'administració educativa podria fer per a facilitar la innovació.

RESUMEN

Este artículo se divide en tres partes. La primera parte pretende explicar las características de las convocatorias de Planes de Innovación Pedagógica como una iniciativa para promover la innovación y mejora del sistema educativo a partir de los centros docentes como motor del cambio. La segunda parte analiza el papel de la administración en los procesos de cambio en que se encuentran los centros docentes, qué se está haciendo en administraciones educativas de otras Comunidades Autónomas y en otros sistemas educativos, así como lo que proponen importantes estudios internacionales. La tercera recoge propuestas para el debate sobre lo que la Administración educativa podría hacer para facilitar la innovación.

I. ELS PLANS D'INNOVACIÓ PEDAGÒGICA

La Conselleria, la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres i els plans d'innovació pedagògica

La convocatòria per la qual se seleccionen 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 és una iniciativa de la DGPOC que respon, principalment, a les raons següents:

- La DGPOC té els “centres docents” com a unitat bàsica de les seves activitats.
- La convocatòria respon a la primera de les línies d'actuació del pla de la conselleria “Cap a l'èxit educatiu”, “L'autonomia dels centres com a motor de canvi”.
- El pla de la conselleria “Cap a l'èxit educatiu” aposta per iniciar la reorientació del nostre sistema educatiu cap a un model d'èxit basat en la combinació d'equitat i qualitat.

Per a aquesta iniciativa es parteix de dos principis:

- Implementar mesures de millora és una obligació de les administracions educatives.

- El “centre docent” com a conjunt és segurament la variable clau per proporcionar un valor afegit a l'educació dels alumnes.

La Conselleria és ben conscient que, des de fa anys, s'han dut a terme moltes experiències als centres. Centres on s'han canviat les metodologies d'aula, l'organització escolar i que s'han obert a l'entorn generant noves oportunitats d'aprenentatge. La idea és facilitar la consolidació d'aquestes iniciatives.

Amb la convocatòria, la Conselleria busca consolidar experiències que tinguin un impacte positiu en l'alumnat, en l'escola, en l'entorn i, en definitiva, en el sistema educatiu de les Illes Balears. Es tracta de valorar les experiències consolidades i també conèixer i transferir el coneixement i expertesa acumulada perquè hi hagi una repercussió positiva en la resta del sistema educatiu.

Resolució per la qual es convoquen plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa

L'objectiu d'aquesta part serà destacar allò rellevant dels diferents articles de la resolució i destacar els canvis que s'hagin produït en les tres successives convocatòries, dels anys 2016, 2017 i 2018.

De quins fets del sistema educatiu partim?

La resolució, en l'apartat de fets, destaca que, a l'espera que s'actualitzi la normativa reglamentària de l'organització i el funcionament dels centres docents de les Illes Balears, convé fer possible que s'adoptin propostes sistematitzades d'actuació dels centres en el marc normatiu existent.

L'exigència de proporcionar una educació de qualitat a tots els alumnes obliga a reconèixer als centres educatius una capacitat de decisió que afecta tant l'organització com el funcionament en els tres àmbits de la seva autonomia: pedagògica, organitzativa i de gestió de recursos.

També estableix que les administracions educatives poden assignar dotacions més grans de recursos a determinats centres per raó dels projectes que ho requereixin.

Definició i destinataris dels plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa dels centres

El Pla d'innovació pedagògica per a la millora educativa del centre és un document estratègic que, a partir de l'anàlisi de les necessitats detectades pel centre educatiu en les quatre darreres memòries anuals, defineix els objectius de millora i les estratègies i les actuacions necessàries per aconseguir-los. Suposa un acord de col·laboració entre el centre educatiu i la Conselleria d'Educació i Universitat.

Quant als destinataris, ho són tots els centres docents d'educació infantil i primària i d'educació secundària de titularitat pública dependents de la Conselleria d'Educació i Universitat. En la darrera de les convocatòries també es van incloure els centres d'educació especial.

Objectius dels plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa dels centres

Es recullen uns objectius coincidents amb els que podem trobar en altres iniciatives d'aquest estil dels sistemes educatius propers.

Uns objectius dirigits als centres:

- Orientar el seu propòsit al desenvolupament de les competències per a la vida: aprendre a ser, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a aprendre.
- Promoure el lideratge distribuït i la coordinació i la feina compromesa i en equip de tots els docents que participen en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Assolir una organització inclusiva que impulsa canvis metodològics al servei de l'aprenentatge de tots els alumnes, amb fórmules versàtils i cooperatives d'organització dels professors i dels alumnes, flexibles pel que fa a l'ús del temps i l'espai; una organització formativa, capacitada per formar-se i autoavaluar-se.
- Implantar una avaluació competencial i formativa dels aprenentatges a través de processos i instruments que facilitin el desenvolupament cognitiu, físic, social i emocional dels alumnes i que fomentin la seva autoregulació i autoavaluació.
- Promoure la cultura de l'autoavaluació i l'assessorament entre iguals com a pràctica quotidiana dels centres i de tots els seus agents.
- Promoure la participació i col·laboració de les famílies en el desenvolupament dels projectes del centre.
- Obrir-se a l'entorn i a aliances, al treball en xarxa, per mitjà de projectes i col·laboracions amb altres centres educatius i entitats de la zona (serveis socials, centre de salut, associacions, etc.).
- Millorar els resultats acadèmics i educatius.

Uns objectius dirigits al sistema:

- Millorar els resultats acadèmics i educatius.
- Recollir i ordenar les bones pràctiques d'actualització o innovació pedagògica que aporten evidències del canvi que s'ha produït al centre pel que fa a les competències dels alumnes o a l'organització i la gestió.
- Sistematitzar l'intercanvi de pràctiques educatives de referència, que consisteixen en iniciatives dels professors vinculades al projecte educatiu del centre que evidencien una millora educativa, així com dels materials i els recursos educatius elaborats pels professors, un cop s'han implementat i sempre que aportin millores per a l'aprenentatge.

Procés de selecció

Els criteris per a la selecció dels centres havien de ser coherents amb l'objectiu explicitat, posar en valor els centres que ja duen fet un camí de transformació i fer-ho amb el compromís majoritari de la comunitat professional i educativa del centre.

Per això, per a seleccionar els centres s'han avaluat, d'una banda, **el contingut dels plans (fins a 20 punts)** i, de l'altra, tots aquells àmbits del centre que objectiven que estam parlant d'un projecte amb recorregut i amb suport explícit dels professionals (**fins a 12 punts**). Per accedir al programa, cal haver obtingut un mínim de 20 punts segons els criteris de valoració.

Els plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa dels centres han de contenir, com a mínim, els aspectes següents que seran valorats a partir d'una rúbrica:

- El **diagnòstic inicial (2 punts)** elaborat a partir de les valoracions de les dades de tots els àmbits del centre i dels resultats acadèmics i de les avaluacions externes.
- **Definició d'objectius i d'indicadors d'avaluació (4 punts)**. Aquests objectius han de ser específics, mesurables, assolibles, realistes i temporitzats, i han de suposar una millora respecte a cursos anteriors. Els **indicadors** quantitatius d'avaluació han de permetre comprovar en quina mesura s'assoleixen els objectius.
- Les **actuacions dins els àmbits d'intervenció (6 punts)**. Han d'estar relacionades amb els objectius i es valorarà que estiguin relacionades amb els àmbits d'intervenció del punt tercer de la resolució (organització pedagògica, inclusió, gestió, formació del professorat, avaluació competencial i formativa dels aprenentatges, convivència i famílies).
- La **gestió del pla (4 punts)**, que inclou:
 - L'atribució de responsabilitats, amb una atenció especial a l'equip impulsor: determinació dels agents del centre (individuals, òrgans de coordinació didàctica i altres de previstos) que seran els responsables de dur a terme els processos que es deriven de l'aplicació del pla.
 - L'organització i la distribució dels recursos tenint en compte el desenvolupament del pla.
 - La temporització general del pla i de l'assoliment dels objectius, amb el calendari d'actuacions.
- El **programa de formació (4 punts)** d'acord amb la convocatòria del Servei de Normalització Lingüística i Formació.
- La **previsió del seguiment i l'avaluació del pla (2 punts)**. S'han d'especificar les actuacions previstes i els procediments de seguiment i d'avaluació que han de permetre, als òrgans de coordinació i de govern del centre, determinar el grau d'assoliment dels objectius plantejats.

- Un **vídeo** de presentació d'una durada màxima de 15 minuts en què s'evidenciïn la línia de treball i el projecte del centre.

Quant a la **tasca avançada dels centres i el compromís dels professionals** es valora el grau de suport del claustre, el consell, projectes desenvolupats i el percentatge de professorat implicat en la formació en centre i el percentatge de professorat compromès amb l'observació entre iguals (professors que fan observació per a la millora de la pràctica docent a l'aula). Vegem de manera més concreta dos exemples de com es posa en valor el compromís del professorat.

a. Més del 70 % dels membres del claustre i del consell escolar del centre han estat d'acord a participar en aquesta convocatòria: fins a 2 punts.

e. Percentatge de professors del claustre dels CEIP, CP, CEIPIESO, CEIPEEM i CEE o percentatge de professors de l'etapa en la qual s'implementa el pla d'innovació pedagògica per als IES compromesos a participar en el pla de formació lligat al pla d'innovació per al curs 2018-2019: fins a 2 punts.

e.1. Més del 50 % dels professors: 1 punt.

e.2. Més del 60 % dels professors: 2 punts.

Comissió de selecció i rúbrica d'avaluació dels plans

Per a l'estudi i la valoració dels plans es va voler constituir una comissió transversal amb representants de diverses direccions generals i departaments amb la intenció rellevant de fer d'aquests plans d'innovació un procés "de conselleria". Finalment durant aquests 3 anys els membres de la comissió han estat:

- El director general de Planificació, Ordenació i Centres, com a president, que ha delegat en el responsable de Programa de Gestió de Qualitat.
- El cap de Servei de Normalització Lingüística i Formació.
- La cap de Servei d'Innovació Educativa.
- El cap de Servei d'Educació Secundària.
- Un inspector designat pel cap del Departament d'Inspecció Educativa.
- Un funcionari designat pel director de l'IAQSE.
- Un funcionari designat pel director general de Planificació, Ordenació i Centres, que hi actuarà de secretari.

La resolució preveu que la Comissió de Selecció pugui demanar el suport i l'assessorament de persones especialitzades en la matèria per valorar els plans d'innovació pedagògica. I així ho ha fet

des de la segona convocatòria, en què ha comptat amb l'ajuda de directores de centres d'educació infantil i primària, en una mostra d'un enfocament postburocràtic de l'administració, que confia en els professionals dels centres, el seu apoderament i el seu talent.

En tot cas, des del primer any s'ha comptat amb una rúbrica (vegeu annex 5, resolució 2018) per a facilitar una valoració més objectiva i cohesionada. Una rúbrica que s'ha anat millorant i que ja estava incorporada a la darrera convocatòria per tal que els centres poguessin fer els plans sabent com es valorarien. Cal destacar que es va posar en valor aquells plans que suposen una millora per al conjunt del centre i que, per tant, recullen objectius i actuacions respecte de més de dos dels àmbits d'intervenció i afecten més d'un o dos nivells educatius.

Desenvolupament dels plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa dels centres. Convocatòries, seguiment i avaluació

Els plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa dels centres es plantejaren amb una vigència de dos anys, per donar continuïtat a la feina iniciada als centres i perquè les actuacions d'intervenció educativa per assolir els objectius que resultessin eficaces s'integressin en la dinàmica del centre i amb tot plegat s'aconseguís un plantejament únic de centre.

Amb aquesta intenció es van fer la primera i segona convocatòria de 22 d'abril de 2016 i de 17 de febrer de 2017, de 30 i 10 places successivament.

Els centres de la primera convocatòria han desenvolupat els seus plans durant el bienni 2016-2018 i, tal com tenia previst Conselleria d'Educació i Universitat, se n'ha fet l'avaluació a partir del grau de consolidació del projecte i l'extensió d'aquest, per tal de decidir quins centres podien continuar disposant d'un suport addicional en forma de recursos i condicions especials.

Cal destacar de manera especial l'avanç en la sistematització del seguiment i avaluació final feta de cada centre en reunions presencials pels inspectors de cada centre, els assessors dels CEP i els assessors del Programa de Gestió de Qualitat dels centres de cada una de les convocatòries del 2016 i del 2017.

A la primera reunió amb cada una de les cohorts de centres seleccionats se'ls va informar que es farien dos tipus d'avaluació: una "de procés", a partir de l'assoliment dels seus objectius, i una de "progrés", a partir d'una eina d'autoavaluació proposada per l'IAQSE.

Més concretament i referit a la primera de les cohorts de centres, durant el curs 2017-2018 s'han fet dues reunions de seguiment i finalment cada una de les parts va emetre un informe per fer una valoració qualitativa del desenvolupament dels plans de cada centre i una proposta de seguiment o no. Feta l'avaluació dels centres ha resultat que tots ells menys un continuen en els plans amb suport diferenciat segons les característiques dels centres i el grau de consolidació dels projectes.

Finalment, una vegada analitzat el funcionament i l'impacte dels plans d'innovació pedagògica, la Conselleria ha decidit fer una tercera convocatòria per a 15 centres.

Compromisos de les parts

Ja s'ha dit en algun moment que aquests plans es constitueixen en un acord entre els centres i l'administració amb compromisos per les dues bandes.

Els centres es comprometen, prioritàriament, a: constituir un equip de responsables, liderat per l'equip directiu, que dinamitzi i promogui el pla i en faci el seguiment; desenvolupar un programa de formació del centre vinculat al pla d'innovació pedagògica per a la millora educativa del centre; participar en la formació d'acompanyament proposada per la Conselleria d'Educació i Universitat; dirigir els processos d'ensenyament-aprenentatge al desenvolupament i a l'avaluació de les competències bàsiques; i fer un seguiment periòdic de les actuacions previstes.

Tal com queda exposat en l'apartat anterior podem dir que els compromisos dels centres s'han complert satisfactòriament, la qual cosa no dona la mesura de la implicació dels responsables i dels docents dels centres i de qualitat de la feina desenvolupada. Per a exposar amb detall aquesta feina s'ha fet un article en aquest mateix anuari.

La Conselleria es comprometia a: assignar recursos humans i econòmics; garantir l'accés a la formació permanent sol·licitada en el programa de formació del pla; proporcionar l'assessorament necessari per al desenvolupament, el seguiment i l'avaluació del pla; donar suport a la cooperació i a l'intercanvi d'experiències amb altres centres i amb l'entorn; fomentar la formació adreçada a les famílies dels alumnes, i aplicar mesures per facilitar l'assignació de professors d'acord amb les característiques del projecte presentat pel centre.

De manera més concreta podem dir que la Conselleria ha assignat els següents recursos:

- Econòmics: entre 2.500 i 4.000 euros en el primer any de PIP i la meitat en el segon any.
- Humans: el primer any fou irregular, però a partir del segon s'assignaren hores als centres atenent la seva tipologia (entre 8 i 16 hores).
- Formació: els recursos lligats a la Formació de Centres (que podia arribar fins a 60 hores).

En canvi, l'assignació de professors d'acord amb les característiques del projecte presentat pel centre no ha suposat cap avantatge rellevant per als centres, més enllà d'algun professor funcionari en comissió de serveis, tal com les poden gaudir des de fa temps el conjunt de centres, sempre que quedi alguna plaça vacant. Allò important hauria estat aconseguir que els professors interins formats als centres i implicats en els plans d'innovació es poguessin mantenir als centres, però la Mesa Sectorial de sindicats s'hi ha oposat. De gaudir d'una mesura de gran impacte i sense costos es desaprofita la formació i implicació de professorat lligat a projectes concrets.

Els PIP en xifres

Per acabar aquest apartat de l'article, es recullen algunes dades:

La convocatòria del 2016 permetia seleccionar un nombre màxim de 30 centres docents. D'aquests, 20 places han de ser per a CEIP i 10, per a centres de secundària. Es presentaren 47 CEIP (3 d'ells en modalitat zona) i 20 IES. Se seleccionaren 20 CEIP i 10 IES.

La convocatòria del 2017 permetia seleccionar un nombre màxim de 10 centres docents, amb un augment del 10 % si així ho considerava la comissió. Es presentaren 26 CEIP i 13 IES. Se seleccionaren 8 CEIP i 4 IES.

La convocatòria del 2018 permetia seleccionar un nombre màxim de 15 centres docents, amb un augment de 2 centres si així ho considerava la comissió. D'aquests, 10 places han de ser per a CEIP, 4 per IES i 1 per CEE. Es presentaren 34 CEIP, 13 IES i 1 CEE. Els centres seleccionats foren 13 CEIP i 5 IES.

Tot plegat donaria un xifra total de 60 centres adscrits als plans d'innovació pedagògica, però, atès que el primer any va sortir voluntàriament un CEIP i un IES no va passar l'avaluació, el nombre total de centres docents adscrits als PIP per al curs 2018-2019 és de 58: 40 CEIP i 18 IES. Com que hi ha 214 CEIP i 72 IES de titularitat pública, els PIP representen el 18,7 % de CEIP i el 25 % d'IES. Si els ajuntam dona una xifra del 20,3 % de centres docents de titularitat pública del sistema.

Conclusions

Com hem dit al començament, amb els plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa, la Conselleria busca promoure i consolidar projectes de centre enfocats a l'aprenentatge de tots els alumnes en base a un lideratge distribuït i la coordinació i la feina compromesa i en equip de tots els docents que participen en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Per fer això, s'ha fet feina en equip entre la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres (Programa de Gestió de Qualitat), el Servei de Normalització Lingüística i Formació i el Departament d'Inspecció, s'ha posat un esment especial en la formació del professorat en els centres instaurats pel Pla Quadriennal, s'han fet plans de formació per a les directores i directors i els coordinadors dels plans dels centres i s'han constituït xarxes de centres per aprendre entre iguals.

Tanmateix, no hem d'oblidar que la resolució, en l'apartat de fets, destaca que es convoquen els PIP a l'espera que s'actualitzi la normativa reglamentària de l'organització i el funcionament dels centres docents de les Illes Balears.

2. EL PAPER DE L'ADMINISTRACIÓ D'ALTRES SISTEMES EDUCATIUS EN ELS PROCESSOS DE CANVI EN QUÈ ESTROBEN ELS CENTRES DOCENTS

Què fan les altres comunitats autònomes?

Catalunya

L'any 2015 es publica l'ordre ENS/303/2015, de 21 de setembre, sobre el reconeixement de la innovació pedagògica.

D'acord amb el Preàmbul de la Llei d'educació (2009), constitueix un dels seus objectius facilitar el marc institucional estable i adequat per a la millora sistemàtica de la qualitat del sistema educatiu a Catalunya.

En aquest sentit, aquesta ordre pretén coordinar i impulsar les actuacions que el Departament d'Ensenyament promogui en matèria d'innovació pedagògica, a partir de l'establiment d'un procediment comú i transversal, i de la definició consensuada de les seves modalitats:

- Pràctiques educatives de referència, que consisteixen en iniciatives del professorat vinculades al projecte educatiu del centre.
- Projectes d'innovació pedagògica, que consisteixen en iniciatives d'un centre educatiu, o d'un grup de centres.
- Programes d'innovació, que consisteixen en plans d'acció que el Departament d'Ensenyament prioritza i impulsa.

Dia 2 de juliol, el Departament d'Ensenyament ha publicat la Resolució ENS/1542/2018 per la qual s'obre convocatòria pública per al reconeixement de projectes d'innovació pedagògica de centres educatius.

El maig de 2017, el Departament d'Ensenyament, amb la col·laboració d'institucions de renovació pedagògica i diferents universitats, va establir el Marc d'innovació pedagògica.

Aquest marc determina que les funcions de l'administració educativa en relació amb la innovació pedagògica són:

- Facilitar la innovació als centres.
- Detectar i reconèixer la innovació dels centres, dels docents i dels equips de professors.
- Donar suport i acompanyar els centres en els processos d'innovació amb la col·laboració, quan calgui, d'altres agents educatius.
- Avaluar la innovació educativa.
- Difondre i transferir les innovacions contrastades.
- Liderar i impulsar la innovació en determinats àmbits i contextos, d'acord amb les prioritats del Departament d'Ensenyament.

País Basc

L'any 2012, al País Basc, es fa una investigació sobre la “Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido”.

Per aquella mateixa època es fa el Plan Heziberri 2020 (nova educació) que pretén respondre a la idea de conjugar les línies estratègiques d'innovació i desenvolupament establertes en el marc europeu per a l'any 2020 respecte a l'educació i la formació, amb els propis reptes de la comunitat basca. Està format per 3 projectes: el Marc del model educatiu pedagògic (publicat el 2014); els decrets curriculars de la Comunitat Autònoma del País Basc (decrets publicats el 2016) i les passes cap a una Llei basca d'Educació.

L'any 2013 es publica per primera vegada una resolució per la qual es convoquen els centres públics d'educació secundària a participar en el projecte d'innovació de l'organització interna dels centres (HAUSPOA-fuelle).

En una segona i tercera convocatòries d'aquesta mateixa resolució (del 2015 i 2018), es fa menció al Pla Heziberri 2020 i al primer dels seus projectes, el “Marco del modelo educativo pedagógico”. S'hi pot llegir que l'autonomia dels centres en l'àmbit de la innovació és fonamental i que l'informe “Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido” recull experiències exitoses que poden servir de referència.

També podem trobar al País Basc una convocatòria (2018) per als centres per a la realització de projectes de formació (del professorat) per a l'excel·lència educativa que suposa una dotació econòmica d'entorn a 2.000 euros. Són de quatre tipus:

- Projectes integrals d'innovació.
- Projectes d'enriquiment curricular.
- Projectes de formació per a la innovació educativa.
- Experiències “Patekatuz ikasi”.

La convocatòria es basa que el Marc del model educatiu pedagògic suposa un canvi de paradigma important, atès que parteix del plantejament d'una educació basada en les competències.

D'altra banda, el Pla de formació permanent del professorat pretén orientar la formació permanent del professorat cap a accions d'innovació que generin un impacte positiu en la dinàmica habitual del centre educatiu, i també a compartir les bones pràctiques professionals, tant en el centre educatiu propi com amb altres centres.

Andalusia

Sota l'epígraf de projectes d'innovació i investigació a Andalusia trobam convocatòries adreçades al professorat.

El 2009 es publica una ordre per la qual es regulen les mesures de suport, aprovació i reconeixement al professorat per a la realització de projectes d'investigació i innovació educativa i elaboració de materials curriculars.

Podem llegir al començament d'aquesta ordre que la Llei 17/2007, d'Educació d'Andalusia, a l'article 5, exposa que com a objectius de la mateixa llei recull el de potenciar les bones pràctiques docents i estimular i valorar la innovació educativa. Amb aquestes premisses s'han anat realitzant convocatòries d'ajudes o subvencions dirigides tant al professorat com als centres per a facilitar la realització de materials i recursos educatius i incentivar el desenvolupament de projectes d'investigació i innovació educativa.

L'experiència acumulada en aquest temps i les diferents vies de percepció d'ajudes, siguin centres o professorat, aconsellen convertir-les en ajudes al professorat i finançades mitjançant aportacions extraordinàries amb càrrec a les despeses de funcionament dels centres.

Així doncs, l'ordre esmentada agrupa, unifica i simplifica modalitats diverses anteriors i regula les mesures de suport, aprovació i reconeixement al professorat. La seva participació podrà ser individual o, preferentment, en equip d'un mateix centre o de diferents.

En aquesta mateixa línia, aquest any 2018 s'han publicat unes instruccions mitjançant les quals es convoca amb caràcter experimental el programa de formació del professorat d'escoles mentores, que facilita la formació i la visita pedagògica del professorat a centres amb pràctiques educatives innovadores amb bons resultats en el rendiment de l'alumnat, en la gestió i clima del centre, fomentant així la millora del desenvolupament de les competències professionals docents a través de l'observació directa.

Per a aquesta primera convocatòria l'administració seleccionarà els centres que siguin mentors que compleixin un d'aquests requisits: tinguin pràctiques reconegudes per l'Agència andalusa de evaluación educativa (AGAEVE) o que hagin rebut un premi de caràcter autonòmic.

Què fan altres països i què ens diuen els informes internacionals?

Aquest apartat podria ser interminable i just seleccionarem dues referències.

Escòcia

"How good is our school?" és una eina d'autoavaluació dels centres que s'ha anat polint fins a presentar la seva quarta versió l'any 2015. Una eina que l'administració educativa escocesa posa a l'abast dels centres per a ser usada no només pels professionals sinó amb els alumnes, famílies i membres de la comunitat per a reforçar una anàlisi col·laborativa per identificar allò que convé fer per millorar.

Aquesta eina es veu reforçada per l'existència del Centre Nacional de Millora, que reuneix en un entorn digital les estructures d'aplicació de l'eina d'autoavaluació i eines de millora, en un conjunt

coherent i integrat per promoure l'intercanvi de coneixements i experiències basats en evidències arreu del sistema.

L'autoavaluació hauria de ser un procés continu. Els centres reflexionen i avaluen contínuament el seu treball i utilitzen l'evidència d'aquestes activitats per planificar la millora futura. D'aquesta manera, l'orientació per a la millora futura prové de l'escola i dels seus membres. Aquesta és la definició d'automillora.

McKinsey

L'any 2007 i després el 2010, la consultora nord-americana Mckinsey va publicar l'estudi "Què van fer els millors sistemes educatius del món per assolir els seus resultats?". S'hi analitzaven les característiques comunes que comparteixen els millors sistemes educatius del món.

El primer és intentar determinar en quina etapa de progrés es troben els sistemes educatius que estan progressant. Es descriuen cinc etapes de progrés: pobre, acceptable, bo, molt bo i excel·lent, usant dades procedents d'avaluacions internacionals (PISA, PIRLS, TIMSS...). Es revela que, tot i els diferents contextos, tots els sistemes que aconsegueixen millorar han adoptat un conjunt de mesures similars i, en concret, adequades per a l'etapa en la qual es troben.

A l'informe McKinsey per Espanya del 2012, "motius per a l'esperança", la situa al nivell "bo" però estancada. Hauria d'interessar-se pel conjunt de mesures que corresponen al pas de "bo" a "molt bo". Les intervencions en aquesta etapa se centren a assegurar que la docència i el lideratge escolar siguin considerats carreres professionals completament desenvolupades, com la dels metges. Comptar amb un elevat grau de professionalitat facilita una major innovació i creativitat i un millor ús de l'autonomia dels centres.

Comptar amb normativa que permet l'autonomia i un sistema d'indicadors ben elaborats per a l'avaluació de tots els agents i processos del sistema són les altres dues variables clau.

3. PROPOSTES PER AL DEBAT

Quin paper juga l'administració en els processos de canvi en què es troben immersos els centres docents? Deixa fer, controla, prohibeix, prescriu, finança, promou, facilita, reconeix...?

La Conselleria d'Educació i Universitat, a l'apartat d'objectius del seu pla "Cap a l'èxit educatiu", es compromet a promoure línies concretes per a l'èxit educatiu que, tenint sempre present el document de Pacte per a l'Educació i l'enfocament global dels canvis que necessita el nostre sistema educatiu, ha de coordinar les iniciatives i actuacions dels diferents serveis i departaments amb la intenció de reorientar el nostre sistema educatiu cap a la millora contínua.

Afegeix, amb una visió moderna de si mateixa, que implementar mesures de millora és una obligació de les administracions educatives, però que és ben conscient que on es produeix el fet

educatiu és als centres, a l'aula. Afirmar que no hi ha cap dubte que els centres seran la primera font d'experimentació i d'innovació, especialment aquells en els quals es cultivi l'aprenentatge entre els professors amb el suport i l'impuls dels equips directius.

Semblaria oportú tenir en compte els consells de l'informe McKinsey per Espanya just esmentat, reforçat per altres molts informes, així com l'ús d'eines d'autoavaluació dels centres.

El mes de juny d'aquest any 2018 ha aparegut el llibre *Què és innovar en educació en el segle XXI*, coordinat per Xavier Chavarria i prologat per Eduard Vallory i Ernest Maragall, en el qual podem trobar uns consells sobre el paper de l'administració.

Resulta complex incorporar en el sistema educatiu el que s'han anomenat "innovacions disruptives" sense córrer el risc de perjudicar l'alumnat. Per aquest motiu, des de l'administració, es presenta una contradicció: d'una banda, s'ha d'afavorir que a l'escola es produeixi la innovació necessària per adaptar i millorar el servei, mentre que, de l'altra, s'han de defensar els alumnes del risc d'experiments que puguin ser perjudicials.

És necessari reflexionar sobre el principi d'igualtat d'oportunitats que inspira l'educació. Aquest principi general entra en contradicció amb la innovació particular que un centre educatiu pugui fer, atès que aquesta innovació pot significar una millora del servei que presta i, per tant, hi haurà escoles més innovadores que presentaran uns resultats millors que aquelles on la innovació no estigui present.

En aquestes situacions és quan l'administració educativa pot fer una de les tres coses següents: prohibir la innovació amb l'excusa que no s'ajusta al currículum; rebaixar el nivell d'innovació per adaptar-lo al nivell de tots els centres; avaluar el resultat de la innovació i analitzar la manera com es pugui fer participar altres escoles que presenten característiques semblants a les que han experimentat.

La primera opció és uniformista típica de moltes administracions extremadament garantistes.

La segona opció, universalitzar experiències que donen resultat a un lloc, és contradictori amb moltes de les mesures innovadores en àmbits particulars que tenen sentit en un marc determinat amb actors determinats.

La tercera opció sembla la més adequada. Per a posar en pràctica aquesta opció és necessari que la innovació es pugui proposar i impulsar des dels centres, que són qui coneixen la seva realitat.

Hi ha un conjunt d'elements d'innovació (que sigui creïble, observable, rellevant, que suposi un avantatge, fàcil d'adaptar, compatible amb l'estructura de què es disposa i valuable) que depenen de les decisions que prengui l'administració i de com el professorat i els centres siguin capaços de gestionar-los.

El protagonista de l'educació no pot ser altre que el centre docent i el seu equip, i l'administració ha de fer possible que la innovació es produeixi al centre mitjançant:

- Mesures de reconeixement i impuls.
- Disseny de marcs normatius que ho afavoreixin: marcs d'autonomia pedagògica i organitzativa flexibles.
- Oferta formativa del professorat adequada.
- Impuls de línies estratègiques per a la innovació del sistema.
- Avaluació necessària per a rendir comptes i detectar àmbits de canvi.
- Difusió d'iniciatives transferibles.

Plans d'innovació pedagògica: 120 docents, 4 illes, 1 il·lusió: 2016-2018

Susana de la Calle

Francisca Bonet

Myriam Fuentes

Antoni Salvà

Mònica Domínguez

Roser Mascaró

Marina Vallcaneras

Antònia Pol

Antònia Isern

Eva Casas

RESUM

Els centres que aquests dos cursos han participat del Pla d'innovació pedagògica (PIP) han esdevingut una vertadera xarxa. La integren centres de primària i de secundària que provenen de les diferents illes. L'avaluació formativa, les competències bàsiques, l'organització de centres i d'espais, les visites entre centres i l'observació entre iguals són alguns dels temes que s'hi han treballat i que ara s'estenen arreu de la comunitat educativa.

RESUMEN

Los centros que durante estos dos años han participado del Pla d'Innovació Pedagògica (PIP) han desarrollado una verdadera red. La integran centros de primaria y secundaria que provienen de las distintas islas. La evaluación formativa, las competencias básicas, la organización de centros y espacios, las visitas entre centros y la observación entre iguales son algunos de los temas con los que se ha trabajado y que ahora se expanden a lo largo de la comunidad educativa.

I. PER QUÈ ELS PIP?

Aquests darrers anys s'ha viscut dins la comunitat educativa de les Illes Balears un moment de transformació. Des dels centres educatius ha sorgit un moviment de transformació que es caracteritza per la voluntat d'un canvi profund en el sistema que s'inicia amb la reflexió pedagògica als centres mateixos, sostinguda per la formació i la creació de noves xarxes on compartir i donar a conèixer les diferents actuacions.

Després d'uns anys de distanciament i crispació entre la comunitat educativa i la Conselleria d'Educació, amb el canvi de govern s'inicia una nova etapa en què la institució vol propiciar aquest canvi. Això queda reflectit en el document "Cap a l'èxit educatiu. Línies d'actuació 2015-2019", en el punt 5, que proposa onze grans línies d'actuació desenvolupades en objectius. Entre aquestes hi trobam: (5.1) L'autonomia dels centres com a motor del canvi. Disseny i implementació de plans integrals de millora de centres; i (5.8) Innovació metodològica i didàctica. Promoure i facilitar el desenvolupament de xarxes de centres innovadors que suposin el foment de l'intercanvi d'experiències entre centres educatius sostinguts amb fons públics i el treball en xarxa.

A més, entre les modalitats prioritàries del Pla de Formació del Professorat 2016-2020 s'hi troba (punt 7.1) la formació dels centres, formació en els centres i formació per als centres. És una modalitat lligada a projectes globals de millora dels centres en què la formació n'és un element clau. Aquests projectes són de llarga durada i han de combinar la millora de la gestió, la innovació metodològica, la formació i l'avaluació, així com una proposta global de reorganització. Els plans de millora els ha de regular la Conselleria d'Educació i Universitat i els centres seleccionats tendran prioritat per accedir a la formació contextualitzada.

Tot això comporta que a l'abril de 2016 es publiqui la resolució del conseller d'Educació per la qual es convoquen els plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa dels centres durant el curs 2016-2017. En aquesta primera convocatòria es van seleccionar els PIP de 19 centres de primària i de 10 centres de secundària.

2. QUÈ SON ELS PIP?

A la resolució de dia 22 d'abril de 2016, en què es convoca el procés de selecció de centres docents per implantar-hi plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa dels centres, a l'annex I, hi trobam la definició d'aquests plans.

Aquest és un “document estratègic que, a partir de l'anàlisi de les necessitats detectades pel centre educatiu en les quatre darreres memòries anuals, defineix els objectius de millora i les estratègies i actuacions necessàries per aconseguir-los”. “El pla d'innovació pedagògica es fonamenta en l'autonomia dels centres per organitzar els seus recursos i el seu currículum i per respondre de la gestió que fan dels recursos humans i econòmics. Els centres tendran el suport de l'Administració educativa durant el procés de canvi i integració de les actuacions de millora”.

Els àmbits d'intervenció educativa dels plans han de fer referència a alguns dels àmbits següents:

- La innovació metodològica per a la feina per competències, basada en la participació activa dels alumnes perquè esdevinguin els protagonistes del seu procés d'aprenentatge i del procés dels altres.
- L'adopció de mesures organitzatives, curriculars i pedagògiques que permetin la interdisciplinarietat i la globalització dels aprenentatges, a partir d'una gestió flexible dels horaris i noves formes de coordinació interdepartamental o entre cicles.
- L'adopció de mesures organitzatives, curriculars i pedagògiques enfocades a l'atenció educativa de tots els alumnes de manera inclusiva.
- La gestió eficient dels recursos humans, basada en la feina coordinada i en equip dels professors i l'assignació clara de responsabilitats dins l'estructura organitzativa, amb especial esment als criteris de confecció d'equips de professors i d'equips de tutors.
- La implantació d'un pla de formació dels professors lligat al projecte educatiu del centre.
- La creació d'un clima de convivència positiva al centre, a partir d'activitats encaminades a la prevenció dels conflictes que fomentin la creació de vincles positius entre els membres de la comunitat escolar i que dotin els alumnes d'eines que millorin la seva autonomia i competència social.

- La participació de les famílies en processos decisoris, avaluadors i educatius i la relació i la cooperació amb els serveis educatius i socials, d'acord amb els procediments de participació prevists en el pla.
- El disseny i la posada en pràctica de mecanismes d'autoavaluació dels centres, dels seus projectes i dels seus responsables, així com l'assessorament entre iguals, tant entre els professors com entre els centres, en el cas de plans de zona, per facilitar la reflexió sobre el procés educatiu i la millora de la qualitat educativa.

3. DE LA VISIÓ INDIVIDUAL A LA CREACIÓ D'UNA XARXA. MARCANT UN CAMÍ

Una vegada seleccionats els diferents plans d'innovació i, en conseqüència, els centres que els posarien en marxa, tingueren lloc les primeres trobades amb la intenció de crear una xarxa de centres. Es va començar amb una sèrie de centres desconnectats, cadascun amb els seu PIP, de forma individual, però amb les mateixes ganes de compartir i millorar. Es van trobar uns 120 docents de les diferents illes i etapes educatives amb una il·lusió compartida.

Les primeres trobades van servir per conèixer què s'estava fent als altres centres i per decidir conjuntament el camí que es volia compartir. Es van acordar la finalitat i els objectius de la xarxa i es van temporitzar.

Abans d'acabar el segon curs ja s'havien superat les expectatives. Ja no hi havia docents aïllats cada un en el seu centre, a la seva illa o en la seva etapa educativa. Els centres s'havien conegut, s'havien inspirat uns als altres, s'havien connectat i havien creat múltiples vincles connectats en una xarxa que ressona. I aquest ressò està impactant a la base de la comunitat educativa de les Illes Balears, que és qui té el poder d'aconseguir un vertader canvi, que està sent rigorós, contrastat, avaluat, sòlid i perdurable.

Els membres de la xarxa de centres PIP també tenen com a objectiu ser reconeguts per l'Administració com a membres actius en les decisions que afecten els processos de millora i innovació. Per això durant el curs 2017-2018 s'han fet una sèrie de reunions entre alguns representants de la xarxa i diferents membres de la Conselleria d'Educació, entre ells el conseller Martí March i el director general de Planificació, Ordenació i Centres, Antonio Morante, amb la finalitat de marcar el camí que els centres necessiten recórrer per millorar l'educació de les Illes Balears.

4. DESENVOLUPAMENT DEL PIP CURS 2016-2017

En el curs 2016/17 van ser 19 els centres d'educació infantil i primària i 10 instituts d'educació secundària que van entrar a formar part del PIP: CEIP Ponent, CEIP Son Ferrer, CEIP Son Serra (Centre Integrat de Música), CEIP Pintor Joan Miró, CEIP Robines, CEIP Son Juny, CEIP Badies, CEIP Sant Miquel, CEIP Els Molins (s'Arracó), CEIP Es Puig (Lloseta), CEIP Llevant, CEIP Maria Lluïsa Serra, CEIP Talaiot, CEIP Rosa dels Vents, CEIP Rodamilans, CEIP Puig de na Fàtima, CEIP Margalida

Florit, CEIP Sant Carles, CEIP Mestre Guillem Galmés, IES Sa Blanca Dona, IES Antoni Maura, IES Pau Casesnoves, IES Porto Cristo, IES Santa Maria, IES Binissalem, IES Juníper Serra, IES Xarc, IES Capdepera i IES Emili Darder.

Al llarg del curs es van realitzar quatre trobades que tenien com a objectiu principal extreure un aprenentatge col·lectiu entre iguals a partir de la pràctica, cercant més allò que unia que no pas els detalls que fan que cada centre sigui diferent. També es va aplicar a tots els centres el programa APEI d'observació entre iguals primària-secundària, excepte al CEIP Pintor Joan Miró i a l'IES Porto Cristo, que van aplicar el programa ISTOF d'observació entre iguals.

Des d'un inici, per tal de dissenyar i desenvolupar totes les sessions amb els CEIP dels PIP, s'ha comptat amb Guida Allès Pons com a coordinadora i assessora general de tot el procés. En les trobades de primària es van realitzar exposicions de cada centre sobre el seu procés d'avançament, amb el *feedback* posterior que incloïa un aspecte a millorar, una experiència semblant o complementària i una idea per aplicar al propi centre. Aquestes exposicions es van complementar amb les visites entre centres per tal de conèixer de primera mà el procés de canvi dels diferents centres. Finalment, a partir de totes aquestes aportacions, es va dissenyar una rúbrica amb indicadors per avaluar l'avanç d'un centre, com per exemple:

- Projecte educatiu: decisions compartides amb el claustre; avaluació de les competències docents.
- Àmbit curricular: metodologies competencials i registre continguts etapa; avaluació formadora; resultats IAQSE per damunt prediccions ISEC.
- Àmbit organitzatiu: responsabilitats definides i avaluades; trajectòria formativa i acompanyament nous mestres.

Com a conclusions del primer any de PIP dels centres de primària, cal destacar que cada centre ha tengut el seu procés de canvi i ha millorat enfocant-se en un aspecte concret: uns pocs centrant-se en aspectes curriculars (ex.: competència lingüística, matemàtica...), d'altres basats en aspectes metodològics (PBL) i, la majoria, l'ha enfocat en aspectes organitzatius (espais, ambients, aprenentatge cooperatiu). A més, els centres observen que el procés de millora no és lineal i resulta tan difícil mantenir-lo com iniciar-lo. A final del curs 2016/17 hi havia un sentiment de xarxa entre els CEIP que formaven part del PIP.

A secundària cada centre va avançar dins el seu context, amb els avantatges que implica formar part dels centres PIP: compromís del claustre en la innovació pedagògica, participació d'aquest en la formació de centre, consolidació de la línia de centre, canvis en l'organització encaminats cap a un ensenyament més globalitzat. Les trobades PIP van ser de caire informatiu i es van realitzar exposicions sobre l'organització i projectes de diversos instituts.

Cal destacar que el primer any de PIP ja existia una xarxa d'instituts (Xarxa d'Instituts Connectats pel Canvi, XICC). La Xarxa ICC va néixer el curs 2015-16 davant la necessitat de sentir-se acompanyat en els canvis metodològics iniciats. Inicialment estava formada per quatre instituts

(IES Antoni Maura, IES Porto Cristo, IES Juníper Serra i IES Pau Casesnoves) i dos doctors de l'IRIE (Joan Jordi Muntaner i Maria Rosa Rosselló). Actualment compta amb la participació d'onze IES de les Illes Balears (els quatre inicials i IES Sa Blanca Dona, IES Guillem Cifre de Colonya, IES Porreres, IES Emili Darder, IES Marratxí, IES Felanitx i IES Alcúdia).

5. LA XARXA D'INSTITUTS CONNECTATS PEL CANVI

La Xarxa ICC està centrada en el treball per projectes i, mitjançant la pràctica reflexiva, s'analitza en profunditat el treball per projectes com a objecte d'aprenentatge i la seva avaluació. Es comparteix que el canvi educatiu ha d'estar ben fonamentat i no ha de ser fruit de la moda, per això mensualment es realitzen unes sessions de treball en les quals es comparteixen materials i experiències, es reflexiona sobre la pràctica educativa i s'elaboren documents compartits. A més, es té la gran sort de comptar amb la participació del Dr. Joan Jordi Muntaner i la Dra. Maria Rosa Rosselló del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB. Durant aquests cursos s'han realitzat diverses activitats.

Algunes han servit per compartir:

- Els principis que justifiquen el canvi a cada IES, per tal de redactar uns principis comuns.
- El procés de canvi de cada institut.
- Els plans de formació.
- L'organització dels centres en relació amb els projectes: nombre d'hores de dedicació, matèries implicades, qualificació, coordinació entre professors.
- Les metodologies utilitzades: treball cooperatiu, ludificació, classe inversa...
- L'avaluació dels projectes: cada IES va exposar com avalua un projecte i es van compartir diferents instruments d'avaluació.

S'ha reflexionat sobre:

- El valor afegit dels projectes: què aporta el treball per projectes, des del punt de vista de l'alumne, del docent i la família.
- L'avaluació dels projectes: com avaluem, els instruments d'avaluació i els elements per tal de millorar-la.

A d'altres s'hi han elaborat documents:

- Rúbrica de disseny d'un projecte.

- Evidències d'avaluació dels descriptors dels indicadors de la competència clau "Iniciativa personal i esperit emprenedor".

I també n'hi ha hagudes de difusió:

- Organització de dues jornades el curs 2016/17 , un Innobar el curs 2017-18 i una jornada per al curs 2018-19.
- Publicació de la pàgina web de la xarxa (<https://xarxaicc.wixsite.com/xarxaicc>).
- Relacions amb la Conselleria i altres entitats: hi ha un contacte directe amb la Direcció General de Planificació i Centres i a finals del curs 2017-18 s'ha realitzat una reunió amb Antoni Morante, Jaume Ribas i Coloma Ferrer per posar de manifest diferents necessitats dels centres en transformació.

6. DESENVOLUPAMENT DEL PIP CURS 2017/18

En el curs 17/18 van ser vuit centres d'educació infantil i primària i quatre instituts que van entrar a formar part del PIP: CEIP Can Misses (Eivissa), CEIP Mestre Guillemet, CEIP Guillem Ballester Cerdó, CEIP Binissalem, CEIP Guillem Frontera Pasqual, CEIP Gabriel Vallseca, CEIP Sa Marina de Llucmajor, CEIP Juníper Serra, IES Puig de sa Font, IES Porreres, IES Josep Sureda i Blanes i IES Marratxí.

Per tant, la xarxa PIP ha comptat amb la participació de 27 CEIP i 14 IES.

Aquest curs s'han realitzat 6 trobades de formació, una jornada el mes de juny, visites entre centres i observacions entre iguals dins cada centre.

A la primera trobada, els centres de primària i de secundària van identificar els factors clau per la millora d'un centre, que són:

- Un cap aclarit, visió pedagògica, projecte de centre, guardar memòria del camí fet.
- Formació al centre.
- Aprenentatge cooperatiu, educació emocional, gestió aula.
- Projectes, APS, metodologies competencials.
- Lideratge distribuït, cohesió de claustre, organització, APEI.
- Avaluació formativa, avaluació formadora.

- Ambients, espais, codocència, entorns.
- Competència matemàtica.
- Competència lingüística, cultura de pensament.

A les sessions de primària, sempre sota la coordinació i impuls de Guida Allès, s'ha aprofundit en la competència lingüística i audiovisual, la competència de coneixement i interacció amb el món físic, la competència matemàtica i la competència d'iniciativa personal, combinant la formació d'experts en cada competència, les visites a centres, l'observació entre iguals, l'autoavaluació i les conclusions amb els experts. Com a producte s'ha elaborat una base d'orientació per tal d'avaluar cada competència. Els experts que han acompanyat i han participat en la realització d'aquesta tasca són Juli Palou (competència lingüística), Xavi Geis (competència d'iniciativa personal), Neus Sanmartí (competència de coneixement i interacció amb el món físic) i Dani Ruiz-Aguilera (competència matemàtica). La feina realitzada aquest curs ha servit per analitzar i autoavaluar el tractament de cada competència en els centres per tal de poder adoptar mesures per millorar-les.

A les sessions de secundària s'ha treballat l'avaluació formativa i competencial, ja que és un element clau en la transformació de l'ensenyament. En primer lloc, es va establir la base, és a dir, com són els aprenentatges competencials i què entenem per avaluació formativa i competencial, en contrast amb l'avaluació qualificadora. S'han treballat dinàmiques i instruments d'avaluació, com per exemple: rúbriques, bases d'orientació, autoavaluació i coavaluació, com compartir objectius i carpetes d'aprenentatge, així com elements clau en la tasca docent, com és el començament i l'acabament de les classes. Amb diverses activitats, els centres han compartit i documentat experiències: s'han revisat proves d'avaluació a partir d'indicadors per tal de fer-les més competencials; s'han dissenyat tasques competencials a partir d'un context real per després aprofundir en com es poden escriure un bons objectius d'una activitat o projecte; a partir dels quaderns de Competències Bàsiques de la Xarxa CB de Catalunya, s'ha analitzat el tractament de les competències en els diferents àmbits, així com l'establiment dels diferents graus d'assoliment dels indicadors de la competència. Maria Ojuel, de la Xarxa de Competències Bàsiques de Catalunya, ha coordinat aquesta formació, facilitant documents i materials i creant un clima que ha facilitat la cohesió i sentit de pertinença a la xarxa PIP. Cal destacar que al llarg de la formació tots els documents i recursos s'han compartit, així com les carpetes d'aprenentatge i diferents materials de cada centre.

7. OBSERVACIÓ ENTRE IGUALS

El procés de l'observació entre iguals és considerat un factor clau per tal de millorar la tasca docent i la professionalització del professorat. A més, permet l'obertura de portes de les aules en els centres, la pèrdua de la por a compartir allò que es fa i afavoreix la difusió de les bones pràctiques dels docents. Com en el cas de les visites entre centres, les observacions entre iguals tenen beneficis múltiples en l'observador i l'observat ja que provoquen la reflexió sobre la pròpia tasca docent i com poden millorar-la.

En el curs 16/17 es van aplicar dos programes diferents, APEI i ISTOF (a dos centres), i en el curs 17/18 s'ha adaptat i aplicat el model ISTOF a tots els centres, consolidant així el model de l'observació entre iguals a les Illes Balears.

El programa APEI consisteix en observacions entre centres de primària i secundària i consta de tres fases: la primera és la de formació dels docents en el procés d'observació, l'adaptació de les graelles d'observació i la confecció dels grups de centres observador/observat; la segona és la concreció del pla de cada centre i les observacions a realitzar; i la darrera, d'elaboració d'un informe i l'avaluació del procés, amb una transferència final als claustres. Per a dur a terme aquest programa es va comptar amb l'assessorament de Xavier Xavarria, del cos d'inspecció educativa de Catalunya.

El programa ISTOF consisteix en l'observació entre iguals dins el mateix centre. En primer lloc es realitza una formació inicial dels elements claus sobre com millorar la tasca docent (com començar i acabar les classes, per exemple) i pautes de com realitzar l'observació i el *feedback*. Es disposa de graelles d'observació, amb els diferents ítems a observar i de models per a fer el *feedback*. S'ha de dir que és important que les graelles es consensuin dins cada centre i s'adaptin a la línia de centre. Es fan parelles observador/observat i es realitzen tres observacions mútues a partir de la graella d'observació. El moment clau és el *feedback* posterior a l'observació, ja que és quan es produeix una transferència real dels elements que el docent pot millorar. A més, el fet que les aportacions vinguin d'un docent del propi centre que viu el mateix context tenen més valor que les aportacions que puguin venir de fora. La formació i seguiment del programa es va fer per part de les doctores Maria Rosa Rosselló i Begoña de la Iglesia del departament de PAPE de la UIB.

8. VISITES ENTRE CENTRES

Les visites entre centres ha suposat un element clau del PIP, perquè ha obert les portes de les aules i dels centres, permetent compartir aprenentatges, inquietuds, experiències, dubtes, organitzacions, materials... Així com a les sessions PIP hi participaven dos membres de cada centre, normalment direcció i coordinador PIP, a les visites entre centres hi han participat un gran nombre del professorat que està implantant el PIP, cosa que ha suposat que l'impacte sigui màxim. L'objectiu de les visites és posar en valor les bones pràctiques de cada centre i inspirar el procés de creació d'una nova visió d'aquest, aprenent de les experiències i pràctiques d'altres. A totes les visites s'hi han tractat temes organitzatius i s'ha realitzat una observació directa a les aules, permetent les preguntes als docents i alumnes amb una sessió de *feedback* al final per recollir les aportacions dels visitants i per resoldre els dubtes que hagin sorgit.

Aquest curs 17/18 s'han realitzat visites entre centres de Mallorca, Menorca i Eivissa. A Primària han estat 14 els centres acollidors i 398 els mestres visitants i, a secundària, 13 els centres acollidors i 128 els professors visitants.

L'impacte de les visites als centres educatius és molt potent en tot el sistema, ja que afecta, no només els docents que realitzen les visites, sinó també els claustres i els centres en general. Quan un centre rep una visita ha de fer un procés d'autoreflexió i documentació de la pròpia tasca

que resulta molt útil, atès que obliga a aturar-se a pensar tot el que s'està fent i quin és el procés de transformació que implica. També, el fet que algú de fora del teu centre vulgui veure el que fas, suposa un reconeixement a tota la feina que tants docents realitzen cada dia dins les aules i amb els alumnes.

Quan un centre realitza una visita observa des de fora el que fan els altres i es posa en marxa una autoavaluació del que es fa al seu, així com noves idees de quins elements i de quina manera es poden introduir.

El *feedback* de les visites també és un element molt important, tant dins els claustres dels centres receptors com dels visitants. Quan un centre rep una visita, el fet d'explicar als seus docents les aportacions i impressions dels visitants contribueix de nou al reconeixement de la tasca diària. Quan es realitzen aquestes visites també és important compartir el que s'ha vist i viscut amb la resta de companys, per tal d'activar reflexions, canvis i millores dins el centre.

Caldria destacar que la paraula que més s'ha repetit a la valoració de les visites és *compartir*: dubtes, inquietuds, bones pràctiques, organització de centre... S'ha perdut la reticència a compartir materials i dubtes, els centres s'han obert i esdevenen transparents. També és fonamental el **vincle** ja que els centres ja no ens trobam tot sols en el nostre context, sinó acompanyats per iguals.

JORNADA JUNY 2018

El passat 9 de juny es va dur a terme una jornada en què van participar tots els centres PIP (inclosos els que han entrat en la convocatòria PIP per als cursos 18-20): quaranta centres d'infantil i primària i devuit instituts d'educació secundària. Durant la jornada es van exposar els elements clau del PIP, la nostra trajectòria i l'avaluació del que s'ha fet aquests dos anys per tal de centrar en què es treballarà el curs vinent.

PREVISIONS PER AL CURS 2018/19

Enguany s'ha fet una nova convocatòria en la qual han entrat 13 CEIP i 5 IES: CEIP Sant Jordi, CEIP Francesc d'Albranca, CEIP Verge de Lluc, CEIP Sa Joveria, CEIP Cas Serres, CEIP Norai, CEIP Ses Rotes Velles, CEIP Sant Lluís, CEIP Vora Mar, CEIP Es Vedrà, CEIP S'Aranjassa, CEIP Pare Bartomeu Pou, CEIP de Pràctiques, IES Guillem Cifre de Colonya, IES Felanitx, IES Cap de Llevant, IES Joan Ramis i Ramis i IES Alcúdia.

El curs vinent es treballarà per microxarxes per aprofundir en diferents aspectes:

A primària es faran quatre xarxes a Mallorca i una a Menorca que treballaran les diferents competències. A secundària es farà una única xarxa a Mallorca que tractarà temes comuns (gestió d'equips i lideratge) i aprofundirà en l'avaluació de les competències.

A Eivissa es farà una única xarxa amb tots els centres PIP, tant de primària com de secundària.

ON HEM ARRIBAT

Després de dos anys de feina amb els PIP, els centres que els han desenvolupat s'autodefineixen com a centres que han iniciat processos de millora i innovació, o que ja van començar fa uns anys i lluiten per consolidar-los i mantenir-los en el temps. Els centres es troben en nivells diferents del procés, però coincideixen que no es poden centrar només en aspectes metodològics o organitzatius, sinó que ha de ser una millora transversal, que inclogui l'aprofundiment en el treball competencial per adaptar el sistema educatiu als canvis socials del segle XXI.

Els aspectes que comparteixen els diferents PIP són:

- Prioritat per l'avaluació, entesa en la seva finalitat formadora.
- Transformació dels espais, que facilitin diferents tipus d'aprenentatges.
- Inclusió de les famílies, com a part activa de la comunitat educativa.
- Aprofundiment en les competències.
- Diversitat en els material i les organitzacions d'aula, de centre, d'espai, d'horaris...
- Implicació del professorat i formació de centre.
- Centres formadors d'altres centre (si l'aprenentatge és social, el del professorat també, per tant els centres s'han de formar entre ells).
- Cultura de centre: una comunitat que avança de manera conjunta.

CAP ON VOLEM CONTINUAR

Els objectius que s'ha marcat la xarxa per als propers cursos són:

- Treballar en xarxa per impulsar la transformació educativa de tot el sistema educatiu.
- Impulsar una avaluació formativa i formadora al centre, la xarxa i el sistema.
- Retornar al conjunt de centres educatius la formació rebuda.
- Impulsar un model de formació permanent coordinat i de qualitat.
- Transformar cada un dels centres de la xarxa amb un lideratge pedagògic compartit.
- Treballar dins els centres per una educació inclusiva.

S'ha iniciat un camí que ja no té retorn. A les Illes Balears tenim una xarxa sòlida que serà capaç d'anar-se estenent i arribar a una vertadera transformació de tot el sistema educatiu.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cap a l'èxit educatiu. Línies d'actuació 2015-2019

Pla de Formació del Professorat 2016-2020

Resolució del conseller d'Educació i Universitat de 22 d'abril de 2016 per la qual es convoquen plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa dels centres durant el curs 2016-17.

CEIP Margalida Florit: una escola que fa camí

Roser Mascaró

RESUM

Aquest escrit pretén donar a conèixer el CEIP Margalida Florit de Ciutadella, centre PIP amb un projecte d'innovació pedagògica des del curs 2016-2017, però amb una llarga trajectòria innovadora des dels inicis que es va crear. S'expliquen les característiques principals de l'escola, les coses que es fan en aquest centre i, finalment, el procés que s'ha seguit per arribar al punt actual.

RESUMEN

Este escrito pretende dar a conocer el CEIP Margalida Florit de Ciutadella, centro PIP con un proyecto de innovación pedagógica desde el curso 2016-2017, pero con una larga trayectoria innovadora desde los inicios que se creó. Se explican las características principales del centro, las cosas que se hacen en este centro y, finalmente, el proceso que se ha seguido para llegar al punto actual.

QUI SOM?

Som una escola pública que va iniciar el seu camí l'any 2003. Som un centre d'educació infantil i primària amb més de 400 alumnes i una trentena de mestres.

Ja des d'un principi el claustre es va plantejar que, com a escola de nova creació que era, tenia l'oportunitat de crear una escola diferent, amb una línia metodològica definida a tots els nivells i sobretot en consonància amb les tendències actuals en educació.

Les mestres arribades de diferents indrets i amb experiències diferents es van trobar en un nou centre on no hi havia res fet, res escrit i que calia plantejar-s'ho tot de bell nou.

En tot aquest temps hem anat teixint el nostre projecte d'escola entre tots els mestres que han treballat en el centre any rere any i amb l'ajuda d'experts hem creat un context comú de significats i coneixements compartits.

D'aquesta manera hem definit set grans objectius:

Una escola entesa com un tot, sense bots ni buits, amb una línia metodològica i organitzativa definida a tots els nivells.

Una escola pensada i protagonitzada pels infants. Consideram molt important que els infants puguin descobrir els seus aprenentatges, en el moment que es consideren necessaris. Ens adonam que d'aquesta manera els aprenentatges són més significatius i els infants són capaços d'entendre la funcionalitat i mecànica dels processos. Aquest fet ajuda a poder aplicar aquests coneixements a altres contextos de manera autònoma.

Una escola connectada amb el món que l'envolta i orientada a entendre la complexitat del món on vivim. Es veu la necessitat que l'infant sigui conscient que el món que ens envolta està ple de llenguatges, ens trobam al segle de les comunicacions i des de l'escola recuperam aquest entorn per poder-lo entendre i desxifrar. També som conscients que tota aquesta informació que es va rebent del nostre entorn no ens ve de manera fragmentada, sinó que tot està interrelacionat. Rebem la informació del món que ens envolta de manera global, no percebem cada llenguatge de manera independent sinó que tots arriben interrelacionats.

Una escola on l'adult acompanya i guia l'aprenentatge de l'infant. L'adult ha de ser l'acompanyant de l'evolució dels descobriments dels infants. Ha de posar a l'abast dels alumnes tots els mitjans necessaris perquè aquest pugui anar progressant en el seu aprenentatge.

Una escola centrada a fer els infants competents en la nostra societat actual. L'objectiu és la formació de persones autònomes, arrelades a l'entorn, responsables i compromeses, capaces d'obtenir informació, transformar-la en coneixement i aquest en pensament propi, i amb capacitat d'adaptació a situacions noves.

Una escola on treballam en equip amb uns objectius comuns i compartits.

Una escola transparent amb l'entorn i les famílies, on les famílies se sentin a gust i coneguin el treball que es fa al centre.

QUÈ FEM?

Per a dur a terme tots aquests objectius es fa necessari definir una organització i unes metodologies concretes on es globalitza l'horari.

D'una banda organitzam els horaris en **situacions d'aprenentatge per a treballar de forma global i complexa**, exemples d'aquestes situacions i contextos són el projecte de treball, activitats de foment de la lectura, encarregats, notícia, conferència, hort, petites recerques científiques, treball de les emocions, resolució de problemes, jocs matemàtics i jocs de llengua, assemblea...

Totes aquestes situacions es combinen emprant diferents metodologies i agrupaments dels alumnes, com poden ser grups interactius, treball cooperatiu, debats, feina individual o en petit grup per racons d'aula, feines per parelles, gran grup, cercles restauratius, desdoblant el grup...

Les característiques principals d'aquestes situacions i contextos és que són consensuades i pactades per tot l'equip de claustre; es renoven, amplien i es revisen cada curs; són orientatives; són complexes i on s'entrellacen continguts de diferents àrees; tenen un significat i un sentit per al grup; permeten vincular les persones amb el món; són capaces de generar interessos, preguntes i desig de conèixer; són un bon pretext per plantejar problemes complexos i de qualitat.

A més a més aquestes situacions i contextos permeten: al mestre/a planificar, ordenar, tenir en compte...; lligar i donar continuïtat a un estil o manera de fer pròpia de tota l'escola; abordar projectes col·lectius de grup amb objectius compartits; compartir històries i projectes amb altres grups de l'escola; crear històries on tots i totes estem implicats i el treball té sentit; crear un clima i un ambient de conversa que aporta confiança amb les possibilitats individuals i de cadascú; adquirir un compromís envers el grup i, en conseqüència, un esforç pel treball ben fet; crear espais i dinàmiques que afavoreixen el desig d'aprendre dels fillets i les filletes.

D'altra banda, tots els grups de l'escola fan **racons i tallers compartits**, on s'ajunten fillets i filletes de diferents edats. Els tallers i racons compartits són un tipus d'organització espacial-temporal que permeten reduir les ràtios i atendre millor la diversitat de l'alumnat.

Els racons compartits són espais externs a les aules ordinàries dels infants distribuïts en diferents llocs de l'escola, on es mesclen fillets i filletes de diferents edats des de 3 anys fins a 5 anys. Els racons que actualment hi ha muntats són: joc simbòlic, miniatures, art, experimentació, construccions, psicomotricitat, contes i titelles, música i anglès.

En aquests racons s'ofereixen materials i recursos segons el tipus de racó, de les seves funcions i els seus objectius. Pel que fa als infants, els permeten jugar lliurement, adquirir autonomia, diversitat d'aprenentatges i establir vincles entre ells/es, ja que estan destinats a desenvolupar les seves habilitats, interaccionar i compartir amb infants de diferents aules i/o edats, en espais diferents i més rics que el de les aules ordinàries.

El paper dels mestres consisteix a guiar i acompanyar els infants durant aquest moment de joc, oferint diverses propostes de material i de joc. En aquests espais la funció del mestre/a és donar significat i protagonisme a allò que els infants fan, orientant-los cap a situacions de joc, deixant-los temps per a poder fer els seus processos, introduint elements nous que facin avançar el nivell evolutiu de joc i possibilitar que els infants expressin els seus desitjos, emocions i conflictes afectius a partir d'aquestes situacions de joc; mostrar-se receptiu a les demandes dels infants i tenir una actitud de disponibilitat; acompanyar els alumnes amb la mirada i l'actitud corporal; facilitar l'aprenentatge aportant recursos, materials, informacions, estructures i normes; observar centrant l'atenció en els infants, mirant les relacions que mantenen, la utilització dels materials, com duen a terme la resolució de conflictes, a quins espais tenen preferència per anar; avaluar com es van desenvolupant els infants i el funcionament de cada racó.

Pel que fa als tallers compartits, són sessions organitzades per treballar continguts de l'àrea d'educació artística. Les famílies estan convidades a participar activament en els tallers compartits.

Els tallers es fan per cicles i els alumnes es mesclen entre si. Cada alumne/a tria un taller lliurement cada trimestre. La durada dels tallers és de 8 sessions d'hora i mitja a cada taller i a tots els nivells. Els mestres de cada cicle decideixen quins tallers s'ofereixen en funció de les habilitats i destreses de cada mestre/a. Els tallers es presenten amb una proposta per part de la mestra lliure i sempre està oberta a la creativitat de cada infant. El paper del mestre/a consisteix a guiar i acompanyar els infants durant les sessions. En aquests espais la funció de la mestra és oferir un espai on els

infants puguin desenvolupar la seva part més artística i creativa; mostrar-se receptiu a les demandes dels infants i tenir una actitud de disponibilitat; acompanyar els alumnes amb la mirada i l'actitud corporal; facilitar l'aprenentatge aportant recursos, materials, informacions, estructures i normes; observar centrant l'atenció en els infants i en les seves creacions tenint en compte la utilització dels materials que s'ofereixen; avaluar com es van desenvolupant els infants en cada sessió.

També es treballen **tres eixos de manera transversal a tots els nivells de l'escola**. Aquests tres eixos són el de medi ambient i hort, el de cooperació i el d'educació socioemocional.

Medi ambient - hort: volem que els alumnes tinguin contacte amb el medi natural, cura del medi ambient i la natura. Moltes vegades el fet d'anar a sembrar a l'hort o fer una activitat de medi ambient són l'excusa perfecta per encetar un projecte a les diferents aules.

Amb aquest eix es treballen diferents aspectes relacionats amb el medi natural i el medi ambient com són els fems i la recollida selectiva, ja que el centre disposa de dues compostadores de matèria orgànica situades al final de l'hort. El compost obtingut s'utilitza per a abastir les zones verdes, sobretot l'hort. Amb això l'alumnat treballa la descomposició i aprofitament de la matèria orgànica que produïm al centre i que per altra part es tiraria. Diàriament s'encarreguen els alumnes de deixar el pati ordenat i recollit, hi ha un calendari establert per a primària, es recull a les 12 h quan acaba el pati. A totes les aules, als patis i als espais comuns hi ha papereres de recollida selectiva i a l'entrada de l'escola hi ha el Punt Verd, un moble destinat a la recollida de: piles, mòbils, tintes d'impresora (no tòners) i taps de plàstic. Els taps es duen a SEUR (al carrer Mallorca). A través d'un programa de la Fundació SEUR aquests taps són enviats a reciclar i el plàstic que se n'extreu és destinat a ajudar fillets que tenen malalties i necessiten ser operats, necessiten un material ortopèdic adaptat...

Un altre aspecte que es treballa amb aquest eix és la cura de les zones verdes de l'escola. Any rere any i amb diferents modalitats de treball amb l'alumnat s'ha anat creant un jardí de plantes autòctones a l'entrada de l'escola. Actualment són els alumnes de 3r cicle els que s'encarreguen del seu manteniment. En el centre disposam de més d'un centenar d'arbres repartits entre els patis d'infantil i primària i el jardí. Ha estat voluntat del claustre per tal de poder disposar a la llarga d'ombres naturals en uns espais tan solejats. Per tal d'aprofitar aquest fet en l'àmbit pedagògic es va iniciar el 2013 el Programa d'adopció d'arbres, consistent que cada grup-classe té assignats uns arbres o un tipus d'arbres als quals pot cuidar o estudiar. Cada arbre duu penjat, amb un cartell elaborat amb plàstic reciclat, el seu nom i el curs el qual el té "apadrinat".

Un altre tema que es treballa amb aquest eix i que té molt de pes és el de l'hort. L'hort vol ser un espai més d'aprenentatge, un recurs més per treballar continguts relacionats amb el medi ambient i el medi natural a l'aula. A partir del 2014-2015 es va engegar el que anomenam "Satèl·lits a partir de l'hort". Es tracta de repartir les diferents feines que duu l'organització de l'hort entre els grups que hi estan interessats. Actualment disposam de 6 satèl·lits diferents. El primer satèl·lit respon a la pregunta *Què i quan podem sembrar?* Així, es disposa d'un calendari de sembra elaborat i adaptat a la realitat del centre. Només sembram aquells productes que poden ser sembrats i recol·lectats durant els mesos que dura el curs escolar. El segon satèl·lit respon a la pregunta *On podem sembrar?* Un cop informats els grups-classe d'allò que poden

sembrar, cada grup emplena un full de sol·licitud mitjançant el qual expressa el seu desig de sembrar i especifica el que li agradaria sembrar. El grup-classe encarregat de gestionar els espais va assignant les diferents parcel·les i s'encarrega de comunicar-ho. El tercer satèl·lit respon a la pregunta *D'on treiem el que hem de sembrar?* Com no pot ser d'altra manera tractant-se de treballar amb infants, es tracta d'un hort ecològic; no empram productes químics. Durant el curs 2014-2015 es va introduir l'ús de llavors i planters ecològics. També contemplam la possibilitat que puguem obtenir les nostres pròpies llavors, recollint-les del que hem sembrat i poder realitzar els nostres propis planters. Un altre satèl·lit respon a la pregunta *Quan podem regar?* L'estat de la terra, la necessitat o excés d'aigua a la terra de l'hort és un dels aspectes bàsics per saber com tenir cura del que hi tenim sembrat. Per això es fa necessari un taulell general on hi hagi la informació de si ha plogut o no i la quantitat de pluja que ha caigut. El cinquè satèl·lit és *Aconseguint compost*; els grups de 3r cicle s'encarreguen de controlar, revisar i remenar la matèria orgànica de les compostadores. Però un grup concret pot estudiar el compost i encarregar-se d'extreure'n el compost i repartir-lo a la terra. Cal tenir en compte que el compost tarda uns mesos a estar a punt, normalment es treu de les compostadores el mes de setembre. Finalment, el sisè i últim satèl·lit és el *Receptari de l'hort*. Els alumnes de cinquè s'encarreguen de treballar com cuinam el que obtenim de l'hort.

Per acabar, el darrer aspecte que es treballa amb l'eix de medi ambient - hort és tot el tema dels hàbits ecològics. Els alumnes de tota l'escola berenam a l'aula, perquè prenguem consciència del moment de berenar i ho fem de forma pausada, sense friseres i sense córrer. Ho plantejam com un espai educatiu més, és una estona per xerrar i compartir coses, dona la possibilitat de poder dur altres tipus de berenar que al pati són difícils de menjar. També, veure que els altres companys/es duen fruita o berenars més saludables s'encomana i potser els animarà a tastar coses noves. Tenim la possibilitat de vigilar els embolcalls que duim i es pot treballar a l'aula. La recollida de matèria orgànica és més efectiva. El pati queda net i no hi queden tants residus.

Cooperació: durant el curs 2004-2005 vam començar a treballar el tema de la solidaritat i cooperació apadrinant un fillet de l'Índia de la Fundació Vicenç Ferrer. Més endavant, el curs 2012-2013 ens vam adherir a la xarxa de centres cooperants del Fons Menorquí de Cooperació. És una iniciativa del Fons Menorquí de Cooperació de Menorca que aglutina aquells centres educatius de l'illa que, compromesos amb la seva tasca educativa, busquen contribuir a la construcció d'un món més just, solidari i sostenible. És un projecte que fomenta en fillets i filletes el desenvolupament de valors com la solidaritat, la pau, la justícia social i la responsabilitat, ja que els dota de coneixements i aptituds que els permetin promoure aquests valors i generar canvis tant en les pròpies vides com en la seva comunitat, tant en l'àmbit local com global. Des que formam part de la xarxa s'han realitzat diferents accions: agermanament amb una escola de Nicaragua (amb l'escola 15 de Septiembre des del 2012 fins al 2017 i a partir del 2018 amb l'Escuela Unión Centroamericana El Espino), treball dels temes proposats per la Xarxa d'Escoles Cooperants (equitat de gènere, canvi climàtic i migracions i refugi). Tots els grups de l'escola treballen els temes proposats per la comissió de cooperació, i dins el tercer trimestre es fa, cada any, una activitat conjunta en què participa tot l'alumnat.

Educació socioemocional: el curs 2014-2015 vam iniciar la formació en educació emocional perquè el claustre va veure la necessitat de treballar el benestar emocional tant dels mestres com

amb els alumnes. Aquesta formació ha tingut una durada de quatre anys i tot el treball que s'ha realitzat ha estat bàsic per a elaborar un nou pla de convivència de l'escola on s'inclou el projecte d'educació emocional acordat i treballat amb tot el claustre. Tots els objectius que es proposen per a fer feina amb l'alumnat que contempla aquest pla de convivència segueix un esquema amb el treball de les competències intrapersonals i interpersonal que ens va presentar i proposar n'Anna Carpena. Ella, com a ponent, i el seu llibre *Com et sents* (Carpena, 2012) han estat la base de tot aquest projecte. D'altra banda, s'ha rebut formació amb en Paco Cascón i ens ha ajudat a elaborar i trobar un esquema coherent per a tot el pla de convivència.

El motiu pel qual la nostra escola treballa l'educació emocional és perquè som conscients que és una part ineludible de la formació integral de la persona. El desenvolupament de la intel·ligència emocional està directament lligat al benestar personal, social i professional. D'altra banda, la formació en educació emocional en un context escolar millora les competències emocionals, tant en l'alumnat com en el professorat; contribueix, sense dubte, de manera directa i indirecta, a la millora de la qualitat educativa, millora el rendiment acadèmic i el clima d'aula. També esdevé un canvi en el pla de convivència de l'escola que va dirigit no només a alumnes problemàtics sinó a tot l'alumnat i és una eina clau per a la prevenció de l'assetjament escolar i la prevenció de conductes que provoquen malestar, patiment i exclusió social; disminueix el comportament disruptiu, els problemes de comportament, la violència, l'ansietat i l'estrès. Volem que els fillets aprenguin a gestionar les seves emocions i sentiments, que aprenguin a regular el propi comportament, que desenvolupin una bona autoestima, que treballin l'empatia per aprendre a interpretar les emocions dels altres, que adquireixin estratègies per a comunicar-se de manera assertiva amb els altres i que assolixin estratègies de resolució de conflictes.

COM HO HEM FET?

Tot el claustre fa formació

En els inicis vam començar un seminari de formació en el centre que tenia com a objectiu principal ajudar-nos a concretar la nostra metodologia, la forma com volíem ensenyar. Un espai i un temps on tots i totes poguessin parlar i ser escoltats. Els mestres ens ensenyaven coses que havíem fet amb els nostres alumnes i, entre tots/es, anàvem definint quines eren les coses rellevants i importants.

També, al llarg de tots aquests anys hem rebut experts teòrics en diferents camps de l'educació que ens han orientat en la nostra cerca. Va venir n'Eugenio Sasieta de l'escola d'Anzuola a explicar-nos el seu paper d'assessor i diferents experiències que s'havien dut a terme en el seu centre. També vam comptar, en varies ocasions, amb la presència d'en Carlos Gallego; amb ell, intentàvem posar teoria per tal d'analitzar i entendre la pràctica diària dels processos matemàtics que es realitzaven a les diferents aules. També va venir en David Vilalta a ensenyar-nos diferents exemples de situacions i projectes que es poden crear a les aules. En Pere Alzina ens va fer reflexionar sobre l'avaluació, ja que ens va ajudar a completar un document que havíem començat, però al qual calia donar forma. N'Ernest Fortuny ens va explicar com fer petites recerques científiques. Amb na Guida Allès vam treballar sobre com pot enriquir la seqüència

didàctica el projecte pedagògic de la nostra escola. Na Maria Antònia Riera ens va ajudar a fer la documentació d'una de les situacions d'aula (La notícia). Amb ella vam fer un treball de recerca, per tal de millorar aquesta situació. Els quatre darrers cursos s'ha fet formació en educació socioemocional. Una part d'aquesta formació ha anat dirigida al mestre/a, cap al seu benestar i també cap a la cohesió del claustre. Una altra part ha anat dirigida a l'aplicació de l'educació emocional a l'escola en general i dins les aules. El primer any es va fer molta formació a nivell individual per compte propi (cursos d'educació emocional oferts pel CEP), també amb tot el claustre iniciem la formació de centre amb en Rafael Bisquerra com a ponent. El segon any hi ha una participació important de mestres que assisteixen a les Jornades d'Educació Emocional. També s'engega la Comissió d'Educació Emocional i se segueix la formació al centre treballant amb n'Anna Carpena i en José María Toro com a ponents. El tercer any seguim amb la formació de centre amb les ponències de n'Anna Carpena i na Betlem Gomila i es comencen a arribar a una sèrie d'acords per treballar el tema de l'educació socioemocional a les aules. Finalment, el quart any, seguim millorant les competències emocionals del professorat i la cohesió de grup amb na Betlem Gomila i treballam l'educació en i per al conflicte amb en Paco Cascón. Recollim les activitats que fem a les aules i experiències de professorat mitjançant el Google Sites i elaboram un projecte d'educació emocional inclòs dins el pla de convivència. D'aquesta manera tancam quatre cursos de formació amb la mateixa temàtica.

El fet de fer partícips en la formació de centre a tot el professorat, de la construcció del projecte d'escola, ens fa sentir il·lusió per aprendre coses noves, descobrir, investigar... tot allò que nosaltres demanem als nostres alumnes, fer-los partícips d'una construcció conjunta, on tothom se senti inclòs, compromès i pugui participar. Donant una rellevància important a la comunicació, creant espais i temps per a la conversa.

Visitar altres escoles

Any rere any, des d'un principi s'han fet viatges per conèixer altres realitats i experiències escolars que s'apropen al que nosaltres volem. En petits grups de 2 o 3 mestres s'han planificat viatges a col·legis d'altres comunitats per conèixer i nodrir-nos de les seves experiències. Després es dedica, com a mínim, un claustre pedagògic perquè les persones que han viatjat expliquin la visita i es pugui debatre i decidir si hi ha alguna cosa que es pot adaptar a la nostra escola.

Equips directius que lideren el projecte

Ja des d'un principi, els diferents equips directius que han anat passant pel centre han liderat i impulsat el procés de canvi. D'una banda s'han marcat uns objectius clars, s'ha tingut capacitat d'escolta i s'ha impulsat la feina en equip. També s'ha tingut la cura de deixar per escrit tots els documents i acords als quals arribàvem. Des d'un principi s'ha tingut la convicció, però també la necessitat de deixar per escrit totes les decisions que s'anaven prenent, perquè —creiem— és la manera que els acords i decisions s'institucionalitzin i es facin "normals" en la pràctica diària de totes les aules. Cal tenir en compte que tots aquests documents, de tant en tant o quan esdevé necessari, es revisen i si cal es rectifiquen.

Formar part de la xarxa de centres PIP

Finalment, des del curs 16-17 som un centre amb un projecte d'innovació pedagògica, reconegut per la Conselleria d'Educació. Aquest fet ens ha fet reflexionar sobre tot allò que hem fet per arribar al punt en el qual som ara. La incorporació a la xarxa PIP ens ha donat eines per identificar i ser conscients de quin ha estat el nostre procés de millora.

El fet de formar part de la xarxa PIP ens ha donat l'oportunitat que en el nostre centre s'instauri l'APEI (aprenentatge professional entre iguals). En el primer curs com a PIP vam rebre la formació d'en Xavier Xavarria i na Rosa Ríos; ells ens van donar eines i pautes per encetar aquestes observacions. El curs 16-17 es va fer entre dos centres PIP de Menorca i dos IES. Els resultats van ser molt satisfactoris. Per això es va decidir que en el curs 17-18 es faria a nivell intern, i així ha estat. Les valoracions sempre han estat positives.

També ens ha donat la possibilitat de compartir angoixes, reptes i preocupacions amb altres centres. A més, dins aquest darrer curs hem rebut 71 visites d'altres centres PIP i també de centres que no són PIP, així com d'estudiants, assessors del CEP i de l'inspector.

Com a claustre veiem que ens cal aprofundir en el que fem, per així assegurar rigorositat i coherència en tot allò que fem.

També som conscients que hem fet grans passes en la consolidació d'un projecte d'escola innovador, però igualment som conscients que no ens podem quedar amb el que tenim sinó que hem de seguir fent camí, ja que sempre tindrem coses a repensar, i construir de nou.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Carpena, A., (2012). *Com et sents*. Barcelona, Espanya: Eumo Editorial.

Cascón, P., (2001). *Educar en y para el conflicto*. Barcelona: UNESCO. <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>

Cascón, P., (2006). *Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia*. *Andalucía Educativa*, 53, 24-27.

CEIP Margalida Florit, (s.e.). CEIP Margalida Florit. Palma: Ceipmflorit. <https://www.ceipmflorit.cat/qui-som>

Fortuny, E., (2011). *Hort i feina*. Palma: Hortifeina. <http://hortifeina.blogspot.com/>

Mascaró, R., (2013). CEIP Margalida Florit: construint el nostre projecte. *Revista Guix*, 392, 1-92.

L'IES sa Blanca Dona: una aposta pel canvi i la millora

Albert Belda

Mònica Domínguez

Alejandro Pitaluga

RESUM

Aquest treball pretén donar a conèixer una experiència de transformació d'un centre educatiu de l'illa d'Eivissa centrant-nos en un dels seus motors clau: l'aprenentatge basat en projectes (ABP). Es descriu l'evolució de l'institut al llarg d'un període de vuit anys, partint d'una situació complicada fins a engegar un procés que va donant bons resultats.

RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar una experiencia de transformación de un centro educativo de la isla de Ibiza centrándonos en uno de sus motores clave: el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Se describe la evolución del instituto a lo largo de un proceso de ocho años, partiendo de una situación complicada hasta poner en marcha un proceso que va dando buenos resultados.

I. INTRODUCCIÓ: L'INICI DEL CANVI

L'IES sa Blanca Dona és un centre de secundària de la ciutat d'Eivissa. Per història és el segon centre de l'illa i fou creat el curs 1979-1980. Es troba situat al bell mig d'un polígon industrial a poc més d'un quilòmetre del centre de la ciutat i comparteix espai amb altres centres educatius, diverses instal·lacions esportives i algunes naus industrials.

L'institut, durant els anys vuitanta i noranta, va arrossegar una certa fama de centre conflictiu que, tot i ser molt exagerada, va calar ben fort dins de la societat eivissenca. Desapareguts els conflictes, i durant els primers anys del segle XXI, encara molta gent tenia aquesta percepció molt difícil de canviar.

Aquesta mala imatge tenia una primera conseqüència molt clara: les famílies no triaven el nostre centre i els alumnes dels tres centres de primària adscrits sovint intentaven no venir amb nosaltres. La segona conseqüència estava directament relacionada amb la primera: com que no venien tots els alumnes hi havia moltes places buides que s'omplien amb alumnat nouvingut, i pel fet de tractar-se majoritàriament d'alumnat amb dificultats, això alimentava de nou la mala fama per a una part de la societat eivissenca.

Diferents equips directius van intentar revertir la situació mitjançant mesures de suport, programes específics de reforç, canvis organitzatius..., però el centre, tot i el bon ambient entre el professorat i la seva implicació, perdia alumnat i no milloraven els resultats acadèmics.

El curs 2010-2011 començà a fer feina el nostre equip directiu i es plantejà dos objectius fonamentals: en primer lloc, posar punt final a la pèrdua d'alumnat i fins i tot recuperar-ne; i en segon lloc, millorar significativament els resultats acadèmics.

El camí engegat al principi es fonamentava en quatre mesures:

- Potenciar un aspecte iniciat per l'equip directiu anterior: millorar la convivència del centre mitjançant tallers temàtics a l'hora de l'alternativa a la religió. D'aquesta manera cada dimecres es realitzaven tallers de mediació, cuina, cultura, fotografia, teatre, escacs, esports, cercles restauratius, estudi entre iguals..., amb la participació de l'alumnat i amb monitors que surten del professorat, de l'alumnat i fins i tot de les famílies.
- Millorar la competència lingüística dels alumnes, sobretot l'expressió oral i escrita amb acords específics de centre, com ara la realització de redaccions, exposicions orals i treballs escrits amb rúbriques comunes i un model organitzatiu que feia que tots els alumnes dels cursos implicats participessin i que la mesura no es quedés en el paper o en la teoria.
- Atès que molts d'alumnes fracassaven per acumular assignatures pendents, la cap d'estudis va dissenyar un pla de recuperació de pendents amb un calendari ben establert, materials de recuperació i professorat amb hores de suport assignades.
- Fomentar el treball en equip del professorat i la seva formació en el mateix centre. El centre comptava amb un grup nombrós de bons professionals força implicats. A més, una comissió TIC pedagògica assegurava el bon funcionament dels equips informàtics, la wifi del centre i, a més a més, assessorava pedagògicament a través de microformacions.

Aquestes mesures van començar a donar resultats:

- Els tallers de l'alternativa van millorar la convivència del centre i van ser finalistes al premi de l'Acció Magistral el curs 2010-2011.
- Els resultats dels alumnes de 2n d'ESO a les proves de diagnòstic de la competència lingüística van millorar significativament el curs 2011-2012.
- Es va començar a reduir el nombre de repetidors i quaranta professors d'ESO i batxillerat del centre, sobre un total de seixanta, es van unir a una formació en competències bàsiques.

Semblava que tot millorava, però malauradament la crisi econòmica i la retallada en les condicions de feina del professorat, primer, i sobretot el TIL i el conflicte educatiu, després, van aturar el nostre procés de millora totalment. El curs 2013-2014 va significar una marxa enrere en el camí engegat amb tanta il·lusió. Una mostra evident va ser que la formació, iniciada aquest curs, només la varen finalitzar 10 docents de 40.

Coincidint amb l'acabament del curs escolar 2014-2015 es produeix un canvi de gestors a la Conselleria i ens arriba un nova oportunitat amb dues mesures concretes:

- El punt final al conflicte educatiu i la progressiva recuperació de les condicions de feina del professorat abans de la crisi i del TIL.
- L'obertura del currículum de secundària amb les tres hores de lliure disposició per als centres.

La primera de les mesures ens va permetre recobrar la il·lusió perduda i la segona, reiniciar la nostra aposta pel canvi enfocat a la millora educativa. El nostre objectiu, tot i mantenint els anteriors (evitar la pèrdua d'alumnat i la millora de resultats), ara era intentar aconseguir l'èxit de tots els nostres estudiants.

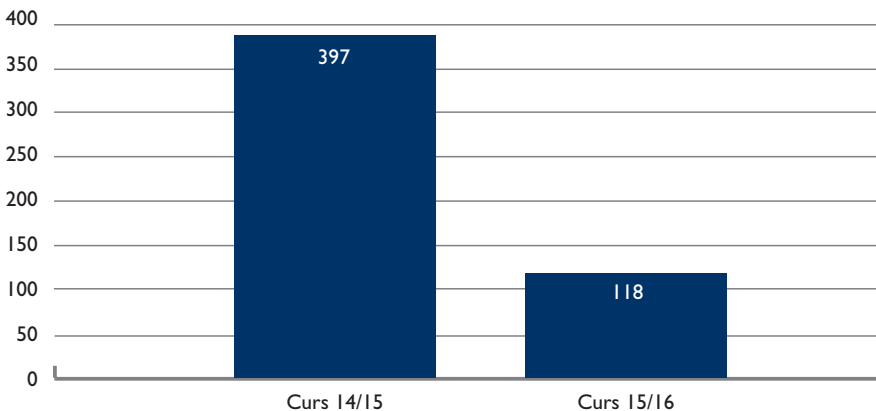
Així es va acordar a la CCP i al claustre de professorat introduir el treball per projectes a 1r i 3r d'ESO, aprofitant les hores de lliure disposició atorgades per la Conselleria d'Educació. Aquests dos cursos van ser els primers on es podia implantar aquesta opció:

- 1r d'ESO: 7 projectes de recerca, contextualitzats a l'illa d'Eivissa, amb una durada de 3 hores setmanals.
- 3r d'ESO: 6 projectes d'àmbit emocional i de serveis a la comunitat, d'una hora a la setmana.

Amb els projectes també preteníem donar certa continuïtat al model d'ensenyament de les nostres escoles adscrites, ja que una d'elles, el CEIP S'Olivera, funcionava totalment d'aquesta manera i les altres dues, CEIP Puig d'en Valls i sa Blanca Dona, estaven iniciant aquesta metodologia.

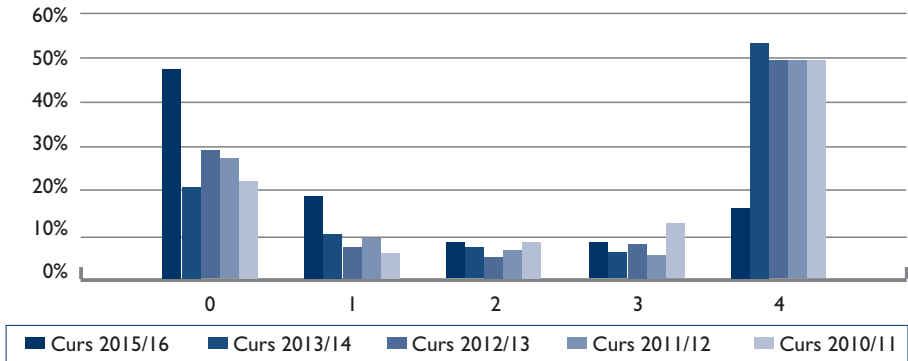
Els resultats van ser una grata sorpresa. Tot i fer només una "assignatura" de 3 hores setmanals a 1r d'ESO, la motivació de l'alumnat i la millora de la convivència es van generalitzar a totes les àrees. Fins i tot, van millorar significativament els resultats acadèmics. A 3r d'ESO la millora va ser molt més petita però també es va fer evident.

GRÀFIC I: COMPARATIVA NOMBRE D'AMONESTACIONS 1r ESO, IES SA BLANCA DONA



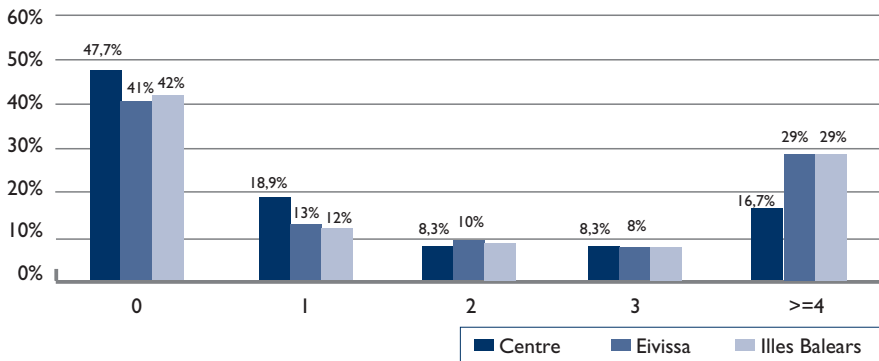
Font: GESTIB.

GRÀFIC 2: RESULTATS SEGONA AVALUACIÓ 1r D'ESO. N. D'ASSIGNATURES SUSPESES



Font. SEDEIB.

GRÀFIC 3: RESULTATS SEGONA AVALUACIÓ CURS 2015-2016. N. D'ASSIGNATURES SUSPESES



Font. SEDEIB.

Una anàlisi detallada a final de curs, aprofitant els indicadors del nostre sistema de gestió (SGQ), ens va fer arribar a les conclusions següents:

- La reducció de les amonestacions i sancions i de l'alumnat sancionat a 1r d'ESO havia estat molt significativa.
- Els resultats acadèmics, sobretot el percentatge d'alumnat que promocionava al juny, havien millorat significativament. Així mateix havia disminuït el nombre de repetidors.
- La valoració del professorat per part de l'alumnat també havia millorat.

- Les famílies van entrar al centre més que mai. Molts dels projectes convidaven familiars durant el procés i molts més mostraven el producte final mitjançant una presentació a les famílies.
- Es va iniciar una formació de centre en *treball per projectes* tutoritzada pel CEP d'Eivissa. Aquesta aportació també fou clau, l'acompanyament del CEP durant tot el procés d'inici dels projectes fou un element de cohesió i de millora del procés de canvi.

Amb això volem destacar la gran aportació que ens ha fet el Servei de Formació de la Conselleria i el seu nou model de formació enfocat al suport als centres i a assegurar que hi hagi transferència de les formacions a les aules. Aquest nou model engega un procés que dona cada vegada més autonomia als centres i els permet anar apoderant-se fins arribar a autoformar-se i/o formar altres centres. Dins d'aquest nou model el paper del CEP d'Eivissa ha estat clau.

2. EL PIP I LA NOVA ORGANITZACIÓ DE CENTRE

El curs 2016-2017 ens presentem a la convocatòria de centres PIP (Pla d'innovació pedagògica) convocada per la Direcció General de Planificació i Centres i redactam un pla, en què, partint de tot el que s'havia fet el curs anterior, ens plantejem uns nous objectius i una nova organització de centre. La conselleria ens ofereix formació, algunes hores de coordinació i algun suport econòmic, a canvi ens demana una sèrie de compromisos entre els quals destaquen:

- La realització d'observacions entre iguals amb l'objectiu de millorar la pràctica educativa.
- Un compromís de formació de centre amb la participació d'un mínim de professorat.
- Aconseguir una millora de resultats amb indicadors mesurables.
- Col·laborar amb els altres centres PIP i en el futur ajudar a formar altres centres de les Illes Balears.

El nostre pla és aprovat el juliol del 2016 i té els objectius següents:

- Millorar l'aprenentatge dels nostres alumnes pel que fa al desenvolupament de les competències, especialment les d'aprendre a ser, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a aprendre.
- Reorganitzar la feina en equip, cooperativa i col·laborativa del professorat. Aquest aspecte organitzatiu és demostrable amb l'organització prevista de la comissió de projectes del centre i la comissió TIC pedagògica.
- Promoure la participació de tota la comunitat educativa, especialment amb les famílies. Tots els projectes tenen en comú la inclusió de les famílies com a ponents externs, mostra poblacional de la recerca o experts dels diferents projectes.

- Obrir-se a l'entorn a través de projectes i col·laboracions amb altres centres educatius i entitats de la zona. Tots els projectes del centre presenten una connexió més o menys explícita amb alguna realitat de l'illa d'Eivissa.

El centre, sota l'impuls de l'equip directiu, i sobretot de la cap d'estudis i de la coordinadora de formació, s'organitza mitjançant una coordinació de projectes i s'aproven en claustre dues línies d'actuació fonamentals.

- Prioritzar les necessitats formatives dels nostres alumnes, convertir l'alumnat en el protagonista del seu procés d'aprenentatge.
- Millorar les habilitats socials dels nostres alumnes.

L'organització dels projectes per nivells educatius el curs 2016-2017 queda així:

Els temes o centres d'interès dels projectes seran trimestrals. En cada trimestre els alumnes de 1r, 2n i 3r d'ESO treballaran un projecte de dues hores lectives de cadascuna de les àrees de coneixements abans esmentades:

- Projecte basat en el medi natural (exemples: energia, matèria, terra, éssers vius).
- Projecte basat en el medi social (geografia, història, política, economia, cultura, art).
- Projecte basat en el medi tecnològic (procés tecnològic i camps d'aplicació).

Tots ells han d'estar contextualitzats a l'illa d'Eivissa com a eix transversal. L'alumnat dedicarà dues hores setmanals a treballar en projectes. D'acord amb la definició de projecte, (procés planificat d'activitats en grups cooperatius, centrades en un tema, que parteixen d'un repte (motivació) en vistes a un resultat en forma de producte), cada projecte incorpora:

1. Una motivació inicial.
2. Uns objectius.
3. Uns productes a lliurar.
4. A més, per ajudar a seguir aquest procés, hi ha un seguit de propostes d'activitats.
5. Al final, hi ha una exposició oral del treball.

La metodologia prioritza els agrupaments i el treball cooperatiu. Els professors responsables de cadascun dels projectes decidiran com agrupar els alumnes segons les tasques a desenvolupar (en equips de 4, per parelles, etc.).

Els criteris de qualificació dels projectes fou el següent:

- 40 % nota del procés de cada sessió: actituds (concentració, autonomia, silenci, ordre, eficàcia,

esforç), col·laboració, compromís amb l'equip, responsabilitat per les tasques comunes, lideratge i participació.

- 20 % nota del compromís: grau d'implicació de l'alumnat en el projecte.
- 20 % nota de l'exposició oral.
- 20 % nota dels productes.

Una mostra de l'organització dels projectes de 1r d'ESO:

QUADRE I. PROJECTES 1r ESO 2016-2017

TÍTOL PROJECTE	Professorat responsable	1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre	Aules
Ficció sonora BD	Lourdes Ramírez	1r AB1	1r AB3	1r AB2	aula projectes
Eivissa en flames	Mònica Domínguez		1r AB1		laboratori física- carret 6
Història oral	Àlex Pitaluga	1r AB2			laboratori física- carret 6
Somriures 3D	Albano Cubedo			1r AB3	tallers tecnologia - carret 3
El litoral pitius	Andrea Daura	1r AB3	1r AB2	1r AB1	laboratori biologia - carret 6
Robolot	Chelo Carrion	1r CD3	1r CD1		aula projectes
Somriures 3D	Chelo Carrion			1r CD2	aula projectes
Al sa Blanca Dona en bicicleta (R)	Lourdes Ramírez	1r CD1	1r CD2	1r CD3	1r ESO C - carret 4
Coneguem el nostre folklore / Sal	Maria Josep Belenguer	1r CD2 (Sal)	1r CD3 (Sal)	1r CD1 (Folklore)	biblioteca
La sal (R) / Folklore	Maria Josep Belenguer	1r EF3 (Sal)	1r EF1 (Folklore)	1r EF2 (Folklore)	aula projectes
Creació videojocs / Somriures 3D	Albano Cubedo	1r EF2 (VJ)	1r EF3 (VJ)	1r EF1 (3D)	dilluns 5a: taller 2 + informàtica
La cuina eivissenca	Marga Caldentey	1r EF1	1r EF2	1r EF3	laboratori física- carret 6

Els projectes es desenvolupen amb molts bons resultats i els resultats als grups d'ESO continuen millorant el curs 2016-2017. Al gràfic podem veure una comparativa dels resultats de 1r i 2n d'ESO durant el període 2013-2017.

Àmbit	Indicador	Curs 13/14	Curs 14/15	Curs 15/16	Curs 16/17
Pedagògic	% promoció 1r ESO juny	48% (152)	61% (132)	75% (133)	77% (148)
	% promoció 2n ESO juny	54% (128)	48% (130)	63% (125)	72% (153)
Convivència	% alumnat sancionat 1r ESO	44% (152)	32% (132)	16% (133)	12% (148)
	% alumnat sancionat 2n ESO	37% (128)	27% (130)	17% (125)	12% (153)

Font: dades extretes del SEIB i GESTIB. Entre parèntesis el nombre total d'alumnes del nivell

Al mateix temps, durant el curs 2016-2017, es fa el segon any de formació en centres "Metodologia ABP: treball cooperatiu i avaluació competencial", amb el suport del CEP d'Eivissa.

Es participa activament a la Xarxa de Centres PIP, mitjançant reunions mensuals, i el centre s'uneix a la Xarxa d'Instituts Connectats pel Canvi amb altres centres innovadors de Mallorca amb la participació també de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa de la UIB (IRIE).

3. EL SEGON ANY DE PIP. LA CONSOLIDACIÓ DE LA MILLORA

El curs 2017-2018 és el curs de consolidació dels projectes, però al mateix temps presenta un nou impuls: els blocs temàtics i el currículum integrat de llengües.

- La consolidació dels projectes

Vam fer una passa més i, a més a més, vam augmentar l'horari dels projectes. Així es van sumar dues hores més als projectes de 1r d'ESO passant de dues a quatre hores setmanals. Dos departaments, Dibuix i Música, van lliurar una hora de les seves matèries als projectes de 1r d'ESO. A canvi, però, un dels projectes trimestrals hauria d'estar relacionat i impartit per professorat d'aquestes matèries.

Pel que fa a 2n d'ESO es van ampliar una hora els projectes passant de dues a tres hores. En aquest cas ha estat el departament de Tecnologia el que ha donat una hora de la seva matèria de 2n d'ESO. D'igual manera un dels projectes trimestrals hauria d'estar relacionat amb tecnologia i impartit per professorat del departament. A 3r d'ESO es mantenen els projectes de dues hores lectives setmanals. Com a exemple els projectes d'aquest nivell:

QUADRE 2. PROJECTES 3R ESO 17-18

TÍTOL PROJECTE	Professorat responsable	1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre	HORARI	AULES	ORDINADORS
Diagnosticam l'IES sa Blanca Dona en busca de SALUT!	Marga Serra	3AB1	3AB3	3AB2	Dm 1ª i 2ª	3r A	Carret microportàtils 7
Expressió i interpretació	Carmen Alvado	3AB2	3AB1	3AB3	Dm 1ª i 2ª	Projectes	
Fem vi	Chus	3AB3			Dm 1ª i 2ª	Lab. Fís	Carret biblioteca
Astronomia / Aromes	Chus		3AB2	3AB1	Dm 1ª i 2ª	Lab. Fís	Carret biblioteca
FEMVI	Melània Torres	3CDE1			Dx 1ª i 2ª	Lab. Quím.	Carret biblioteca
Robòtica	Chelo Carrión	3CDE2			Dx 1ª i 2ª	Taller 2	Dx 1ª Aula informàtica (En breu carret tecno)
Millorem l'expressió oral	Beatriz Pérez	3CDE3	3CDE2	3CDE1	Dx 1ª i 2ª	Biblioteca	
Aigua, bé escàs i necessari	Santi Juan	3CDE4	3CDE3	3CDE2	Dx 1ª i 2ª	Taller 1	Carret microportàtils 7

TÍTOL PROJECTE	Professorat responsable	1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre	HORARI	AULES	ORDINADORS
La nostra sortida	Albert Belda	3CDE5	3CDE4	3CDE3	Dx 1ª i 2ª	Projectes	
AROMES	Melània Torres		3CDE5	3CDE4	Dx 1ª i 2ª	Lab. Quím.	Carret biblioteca
Somriures 3D	Chelo Carrión		3CDE1	3CDE5	Dx 1ª i 2ª	Taller 2	Dx 1ª Aula informàtica (En breu carret tecno)

La comissió de projectes

Una comissió formada per set professors, de diferents assignatures i formats en diferents àmbits, s'han reunit setmanalment per compartir i aportar noves idees, a més d'analitzar el procés i fer propostes de millora. Aquesta comissió, entre d'altres, ha desenvolupat les funcions següents:

- Reunió setmanal de coordinació amb el professorat de projectes per nivells.
- Revisió de les programacions dels projectes.
- Revisió i actualització de la documentació del sites i creació d'un calendari de sortides i esdeveniments.
- Organització de les jornades trimestrals de portes obertes dels projectes i dels dos claustres pedagògics fets aquest curs per tal de fer partícip tot el claustre de la nostra línia de centre.
- Col·laboració en el curs de formació de centre, en el programa "Obrim l'escola" d'IB3 ràdio, en les visites d'altres centres, en els claustres pedagògics i en les jornades compartint experiències del CEP.
- Creació d'una enquesta per valorar el funcionament dels projectes al llarg del curs i disseny d'una activitat per recollir la veu de l'alumnat sobre els temes que els agradaria treballar en els projectes.
- Disseny d'un nou Guió de projecte col·laboratiu i buidatge de les propostes de projectes per al curs 18-19.

Aquesta comissió, juntament amb la comissió TIC pedagògica, ha estat la força motriu del bon funcionament dels projectes.

- Els blocs temàtics i el currículum integrat de llengües

Una novetat d'aquest curs han estat els blocs temàtics. Hem treballat els continguts de les matèries de Biologia i Geologia, i de Geografia i Història de 1r d'ESO plantejant unes recerques concretes a l'alumnat per tal que siguin ells agents actius i protagonistes del seu procés d'aprenentatge. A més,

les tres matèries lingüístiques, Llengua catalana, Llengua castellana i Llengua anglesa, s'han coordinat setmanalment amb les anteriors i entre elles, per tal de fer un únic currículum integrat, sota l'eix transversal de la temàtica de les ciències.

L'organització horària s'ha concretat de la forma següent: els estudiants, en el seu horari tenen 6 h a la setmana de "Bloc temàtic". Cada dues o tres setmanes han fet una recerca concreta amb un/a professor/a (el de BG, per exemple) i després una altra recerca amb un/a altre/a professor/a (el de GH). El professorat de llengües va aportant els continguts lingüístics (orals i escrits) sota la mateixa temàtica que estan fent els estudiants, i coordinant-se entre ells per tal de fer un únic currículum i amb el professorat de ciències per introduir els aspectes lingüístics necessaris per al repte de ciències plantejat.

Per tal d'aconseguir una coordinació entre el professorat implicat (GH, BG, CAT, CAST i ANG) i una correcta planificació de les programacions dels blocs, aquests es reuneixen un cop a la setmana segons el grup-classe del qual són titulars.

I els resultats el curs 2017-2018 han estat també positius

Àmbit	Indicador	Curs 14/15	Curs 15/16	Curs 16/17	Curs 17/18
Pedagògic	% promoció 1r ESO juny	61% (132)	75% (133)	77% (148)	82% (148)
	% promoció 2n ESO juny	48% (130)	63% (125)	72% (136)	69% (153)
	% promoció 3r ESO juny	53% (105)	57% (100)	64% (102)	67% (126)
Convivència	% alumnat sancionat 1r ESO	32% (132)	16% (133)	12% (148)	10% (148)
	% alumnat sancionat 2n ESO	27% (130)	17% (125)	12% (136)	6% (153)
	% alumnat sancionat 3r ESO	17% (105)	7% (100)	12% (102)	8% (126)

Font: dades extretes del SEDEIB i GESTIB de l'IES sa Blanca Dona. Entre parèntesis el nombre total d'alumnes del nivell

Val a dir que s'ha fet el tercer any de formació en centre amb el suport del CEP d'Eivissa. El curs 2017-18 s'ha fet la formació "Metodologia ABP: currículum integrat i avaluació competencial".

Per altra banda també s'ha participat activament a les dues xarxes, on des del curs passat participa el nostre IES; la Xarxa de Centres PIP, on s'han realitzat diferents activitats: trobades mensuals entre coordinadors/representants equips directius, una formació en avaluació competencial i diverses observacions entre centres. També s'ha continuat participant a la Xarxa de Centres Connectats pel Canvi.

4. CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR

Aquest camí de millora, realitzat al llarg dels darrers tres cursos escolars, ens ha permès, en la mesura de les nostres possibilitats, donar resposta a les necessitats actuals del nostre alumnat. Tenim un sistema educatiu, al nostre país, que fa molts d'anys que presenta un elevat fracàs escolar i

és evident que alguna cosa ha de canviar per tal d'aconseguir millorar els resultats. Segons la majoria dels experts, tres grans eixos contribueixen a la millora:

- posar l'alumnat en el centre del seu propi procés d'aprenentatge i desenvolupar les seves competències.
- treballar l'educació emocional com un complement necessari del procés cognitiu i de la millora del clima d'aula.
- afavorir la implicació de les famílies.

El nostre pla de centre segueix aquests tres eixos, afegeix també l'ús pedagògic de les TIC i aprofita les possibilitats d'autonomia de centre que ens dona la Conselleria d'Educació (una autonomia que en el futur seria desitjable fer créixer). Es fonamenta a donar continuïtat a les experiències educatives que aquests tres darrers cursos hem desenvolupat mitjançant l'elaboració de projectes i treballs d'investigació a 1r, 2n i 3r d'ESO i blocs temàtics, amb currículum integrat de llengües a 1r d'ESO. Tenim la sort de comptar amb un centre molt ben organitzat i sobretot un claustre força implicat, amb ganes d'aprendre i obert a la innovació i a la millora.

I com a conclusió final, la nota, també final, de l'enquesta de valoració del centre que fan alumnes, famílies i professors cada curs i al llarg d'aquest període. Els dos primers cursos coincideixen amb les retallades i el conflicte educatiu i els tres darrers amb els projectes.

	Curs 13/14	Curs 14/15	Curs 15/16	Curs 16/17	Curs 17/18
Famílies	7,75	8,14	8,72	8,76	8,85
Alumnat	6,56	6,38	7,43	7,53	8,08
Professorat	6,93	7,74	8,14	7,89	8,35

Font: enquestes del sistema de gestió de qualitat (SGQ) de l'IES sa Blanca Dona

Aquests resultats encoratgen a seguir treballant a través d'aquesta línia d'actuació, és a dir, amb un model educatiu que pretén aconseguir la consolidació i millora dels processos engegats, la formació del professorat en aquells temes considerats com a prioritaris, així com l'observació i l'intercanvi d'experiències entre professors del centre, també amb d'altres centres, així com amb les escoles adscrites i, a més a més, amb l'objectiu d'aconseguir que aquest canvi metodològic arribi a totes les matèries.

Aprentatge servei del CEIP Ponent

Margarita Coll

Maria Margarita Calafell

RESUM

Aquest treball pretén donar a conèixer una de les activitats que es duen a terme al CEIP Ponent. Es tracta d'una activitat que integra el servei a la comunitat amb l'aprenentatge de competències, habilitats o valors. Amb l'Aprenentatge Servei es fonen intencionalitat pedagògica i intencionalitat solidària. És una proposta que parteix d'elements com el servei voluntari a la comunitat i l'adquisició d'aprenentatges.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer una de las actividades que se llevan a cabo en el CEIP Ponent. Se trata de una actividad que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje de competencias, habilidades o valores. Con el Aprendizaje Servicio se funden intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria. Es una propuesta que parte de elementos como el servicio voluntario a la comunidad y la adquisición de aprendizajes.

QUÈ ÉS UNA APS?

L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulats en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo i interactuar-hi.

El CEIP Ponent, el curs 16-17, va veure la necessitat d'interactuar amb l'entorn que té i així enriquir aprenentatges de manera més directa, més propera i més significativa.

El nostre centre es troba ubicat en un punt privilegiat de la ciutat d'Inca, es troba situat a la barriada de Crist Rei, amb carrers amples, cases unifamiliars, espais verds, serveis i centres (escoleta, residència de padrins, residència de joves discapacitats, escola concertada de primària) que ens aporten un gran ventall de possibilitats per augmentar i consolidar els aprenentatges que desenvolupam al CEIP Ponent.

Per què aquest canvi? Per què ens plantejam obrir-nos? Per què apostam per una APS? Dins l'escola sempre anam fent, anam produint, investigam, cercam informació, raonam, elaboram... però com ho feim? Què feim del que produïm? Totes aquestes qüestions ens formularem i decidirem obrir-nos al nostre voltant. Amb l'entorn, com ja hem dit abans, tan ric, no podíem tenir les "portes tancades", hem de compartir tot el nostre aprenentatge i no sols dins l'escola, també fora per aconseguir aprenentatges significatius i funcionals.

Podem dir que la relació que s'estableix entre l'aprenentatge i el servei genera una nova realitat, una realitat rica, que intensifica els efectes de cada un per separat. L'aprenentatge millora el servei a la comunitat, perquè aquest guanya en qualitat, i el servei dona sentit a l'aprenentatge, perquè allò que s'aprèn es pot transferir a la realitat en forma d'acció.

Per una banda, doncs, tenim una millora en aprenentatge i, per altra, i molt important i significativa pel valor que li donam com a centre, és la formació integral dels infants amb uns valors de solidaritat i empatia.

En l'APS es fonen intencionalitat pedagògica i intencionalitat solidària. És una proposta innovadora que parteix d'elements tan coneguts com el servei voluntari a la comunitat i l'adquisició d'aprenentatges.

L'APS és una manera d'unir l'èxit educatiu i un compromís social: aprendre a ser competents essent útils als altres. Ens hem adonat que desenvolupant APS posam en valor bones pràctiques que estan dins el cor de l'educació integral i compromesa.

Quan posam en marxa l'APS, hem de tenir en compte les tres passes que estan interrelacionades per aconseguir l'objectiu.

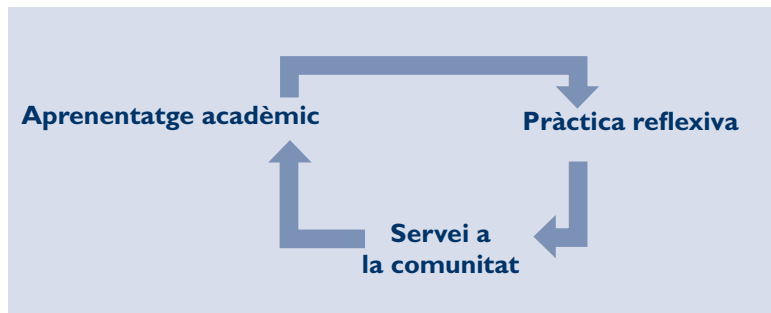


Figura 1. Passes per a l'APS

CONTEXT DEL NOSTRE CENTRE

El CEIP Ponent és un centre que va néixer ara fa 40 anys, el curs 1977-1978, als afores d'Inca ubicat al barri de Crist Rei. Tan sols hi havia l'escola, les vies del tren que passaven per devora, i que encara hi passen, i poca cosa més. Al llarg dels anys noranta, l'entorn va anar creixent i s'ha construït un "petit poble" al barri.

La trajectòria de l'escola ha anat en augment positiu, gràcies a la tasca desenvolupada per tots els mestres que han anat passant i que han volgut enlairar un centre on la matrícula era molt baixa i on ara és el més demanat en matrícula.

Ja a l'any 1990 es va definir el CEIP Ponent com una escola d'integració, on els alumnes de necessitats educatives especials venien a formar-se, a aprendre i a ser feliços en un entorn proper i familiar. A poc a poc, hem anat creixent i ens hem consolidat com una escola inclusiva, de qualitat (amb segell 2010 i centre amb Pla d'innovació pedagògica (curs 16-17)). Tots aquests punts han fet que any rere any el claustre aposti per la innovació i vagi millorant per aconseguir un procés d'ensenyança aprenentatge funcional.

Des del primer moment que un infant entra dins la nostra escola se sent feliç, valorat, escoltat i sobretot estimat; punts de partida per iniciar una educació integral i aprenentatges significatius. Hem iniciat metodologies innovadores i actives en què l'alumnat aprèn mitjançant la manipulació, l'experimentació, el raonament; volem aconseguir alumnes competents que sàpiguen interactuar amb l'entorn i amb la seva realitat. Per tot, aplicar un aprenentatge de serveis al CEIP Ponent és un punt clau per arribar al que ens proposam (alumnes competents) i som uns privilegiats de tenir un

entorn ric que ens ajuda a desenvolupar la nostra metodologia i aprenentatge dels nostres infants. Compartir amb els altres, tant en l'entorn de centre com a fora, fa que els alumnes vegin una funcionalitat al que aprenen, i l'enriquiment és de tots.

Ara ens definim com un centre innovador i inclusiu, on el més important és l'atenció dels alumnes i on les famílies tenen un paper important, són participants del procés d'ensenyança aprenentatge. Som una escola que apostam per una educació inclusiva, donant una educació de qualitat a tothom en tots els àmbits i on la comunitat educativa està oberta a l'entorn. Construïm una comunitat educativa que s'apropa i s'adapta a les necessitats educatives dels alumnes, respectant les seves diferències i potenciant-ne les capacitats.

L'APS AL CEIP PONENT

La feina diària que es duu a terme dins l'escola ens du a pensar per què no obrir-nos a l'exterior. Per què no exposar als alumnes de l'escoleta Toninaina el projecte dels nadons? Com ens poden ajudar els padrins de la llar? I els residents del casal de Joan XXIII, estan contents quan els feim visites? Des del curs 16-17 hem anat realitzant activitats conjuntes, coordinades i organitzades entre els diferents professionals, i hem observat que hi ha un millor aprenentatge de coneixements però sobretot de valors i principis (educació emocional). Han facilitat experiències concretes de reconeixement de fortaleces i enfortiment de capacitats personals.

Una vegada aplicada l'APS ens adonam que a nivell de comunitat educativa hem crescut i ens hem beneficiat: alumnat, professorat, famílies, entorn.

Al professorat ens ha permès la col·laboració amb organitzacions de la comunitat en el desenvolupament de la docència i afegeix la dimensió de recerca; ha fomentat equips docents interdisciplinaris i, a més, ens ha afavorit a nivell de mirada del rol del mentor. Ara som facilitadors de l'aprenentatge formant alumnes més competents.

Quant als alumnes, han crescut i han creat un vincle i un compromís amb l'entorn, han millorat la seva sensibilitat cap a la diversitat i multiculturalitat. Ens adonam també que els alumnes incrementen la seva motivació cap a l'aprenentatge.

VALORS que s'intenten treballar amb aquestes activitats:

- Civisme i solidaritat

Educar en les bones maneres i en la urbanitat és col·laborar a ensenyar a viure el respecte i a pensar en la vida dels altres. I també, tant a la llar com en societat, contribueixen a fer la vida agradable i a crear un clima càlid i afectuós.

- Respecte i tolerància

Educar en el respecte i tolerància és un complement de l'educació de la llibertat; viure aquests valors és estimar la dignitat de la persona i respectar la seva intimitat.

- Fermesa i generositat

Ser generós sempre és fruit de l'oblit personal per fer el bé als que tenim més a prop nostre.

QUÈ FEIM AL CEIP PONENT?

Al llarg d'aquests dos anys hem establert uns lligams emocionals amb el nostre entorn, que fan que any rere any anem millorant i treballem de forma més globalitzada i emocional.

Per crear aquests vincles hem anat desenvolupant i organitzant activitats en què els alumnes i altres (avis, infants, nins especials...) puguem créixer amb uns valors rics per a la vida.

Les activitats que duim a terme tenen a veure amb les tradicions i cultura de la nostra illa a més, també, d'aprenentatge.

Iniciem el curs donant una benvinguda als nostres companys; iniciem un curs on tots som participants i per això el camí ha de començar a rutllar.

Ben aviat, per octubre no deixam de conservar una de les tradicions més antigues de la nostra illa, les Verges. El CEIP Ponent celebra aquesta festivitat com a centre i es convida el casal-residència de Joan XXIII a tastar els nostres bunyols. Cada any, la nostra bunyolera Bibiana elabora bunyols per a tots els alumnes del centre i convidam els companys de l'entorn proper.

Tampoc podem oblidar les festes de Nadal, festival de nades, xocolatada, patges reials. Com ho compartim? Treim "fora" els instruments i les veus i visitam l'escoleta Toninaina, el casal de padrins i el casal-residència de Joan XXIII. L'alegria de poder cantar el que hem après al llarg del trimestre, nades variades, ens ompl i, a més, veure les cares de felicitat dels que ens escolten fa que cada any ens superem.

Arriba gener i celebrem Sant Antoni, també una festa tradicional de la nostra cultura; dimonis, ximbombes, gloses, foguerons, carettes... Dia 17 de gener ens vestim de vermell i negre i berenam de menjar típic de la festa: sobrassada, botifarrons, llom, xulla... És una festa per compartir amb famílies, companys i entorn. Els padrins venen a berenar i escoltar les gloses que han inventat els infants de la nostra escola. Conservar i compartir aquestes festes tradicionals fa que la cultura no es perdi, fa que tots agafem un nou aprenentatge, fa que es respectin les nostres tradicions.

Acaba gener amb el dia internacional de la Pau i res millor que obrir-nos i arribar ben lluny amb la nostra veu "VOLEM LA PAU". Establim una coordinació amb els responsables de cada institució (escoleta Toninaina, residència padrins, casal-residència Joan XXIII, CC Beata Francinaina Cirer) i ens reunim al parc Illes Balears que hi ha al barri. Allà realitzam activitats conjuntes en què cada participant té què dir i fer. És una trobada molt guapa i enriquidora on l'objectiu és fomentar la no-violència en el dia a dia als nins i nines i fer-los conscients del que passa a països en guerra.

Per Pasqua elaboram crespells, panades, rubiols, també menjars típics mallorquins d'aquestes festes. El que volem fomentar als nostres alumnes és la conservació de les tradicions típiques de les Illes Balears, i ja que a l'escola desenvolupam tallers i un d'ells és el de cuina, res millor que aprofitar el temps i espai. Crespells ben dolços que compartim amb els residents del casal de Joan XXIII.

Arriben les portes obertes del CEIP Ponent al mes de juny. Què feim? Mostram tot el que hem anat elaborant al llarg del curs. Aquesta obertura té com a objectiu que les famílies vegin tot el que es fa amb metodologia innovadora i activa (projectes, tallers, emocions), però nosaltres anam més enllà i convidam els nostres "veïns" que entrin i també vegin què feim, com aprenem.

A més de totes aquestes activitats establertes al llarg del curs escolar, el CEIP Ponent necessita l'entorn per poder dur a terme els seus projectes i poder desenvolupar un aprenentatge significatiu i funcional. Necessitam experts que ens facin arribar els seus coneixements i nosaltres aplicar-los el que estam estudiant.

Amb tot això feim partícip de la nostra activitat les persones que són majors i demostram la seva validesa. Enriquir el nostre aprenentatge amb les aportacions que ens fan altres persones que no són els nostres mestres.

Què feim? Els padrins de la residència ens ajuden a aprendre amb la seva experiència i saviesa. Com ho feim? Anam a demanar en aspectes que ens poden ajudar (per exemple, amb el projecte "Com serem d'aquí a 80 anys?"). Aquest moment d'intercanvi d'informació, de preguntes, de mirades, de rialles, fa que els padrins i els infants pugin l'autoestima i se sentin valorats tal com són.

Una altra experiència molt enriquidora que s'ha duit a terme aquest curs escolar ha estat la de poder veure com treballen alumnes de 3r ESO de l'IES Pau Casesnoves, què fan allà a l'àrea de tecnologia. Aquests alumnes han elaborat un projecte de Reciclatge i l'han presentat a la nostra escola. Hi ha hagut un *feedback* entre els diferents alumnes que ha provocat que l'aprenentatge hagi estat molt positiu, s'ha assolit plenament el contingut exposat.

Alguns exemples d'activitats compartides amb l'entorn:

QUADRE I. EXEMPLES D'APS AL CEIP PONENT

Activitat	A qui va dirigida i qui hi participa?	Com ens organitzem?	Objectius i valors
Bunyolada	A tota la comunitat educativa i APS	Per comissió de festes coordinant-nos amb residència Joan XXIII. Els alumnes realitzen bunyols dins l'aula amb les famílies (fins a 3r) i després tenim una bunyolera que en fa per a tot el centre i per a les famílies. Els residents de Joan XXIII venen al centre a menjar bunyols i veuen com es fan a més d'escoltar les cançons típiques del dia.	Compartir la festa tradicional de Mallorca amb tota la comunitat educativa i companys de la residència Joan XXIII. Fermesa i generositat.

Activitat	A qui va dirigida i qui hi participa?	Com ens organitzem?	Objectius i valors
Nadal	A tota la comunitat educativa. Hi participen les famílies del CEIP Ponent. La compartim amb l'escoleta Toninaina, residència de padrins Grup 55, residència Joan XXIII.	La comissió de festes organitza calendari i horari per compartir les nadesles amb els altres companys. Es fa coordinació amb les altres entitats. Per cursos es reparteixen per les distintes entitats i van a cantar les nadesles preparades.	Compartir les festes de Nadal amb el nostre entorn. Respecte i tolerància.
Sant Antoni	A tota la comunitat educativa. Hi participen les famílies del CEIP Ponent, padrins de la residència.	La comissió de festes organitza la torrada i la cantada de gloses. Els padrins venen a berenar i a escoltar les gloses i tocar la ximbomba.	Fer perdurar una de les festes tradicionals de Mallorca, compartint amb tota la comunitat educativa i altres les nostres arrels. Civisme i solidaritat.
La Pau	A tota la comunitat educativa de Ponent, infants de l'escoleta Toninaina, padrins de la residència Grup 55, residents de Joan XXIII, alumnes del CC Beata Sor Francinaina Cirer, consistori municipal.	La comissió de festes del CEIP Ponent organitza la diada i es coordina amb cada un dels representants de les altres escoles o residències. Es fa un calendari i horari i es marquen unes activitats conjuntes. Cançons a cantar, missatges...	Celebrar el dia internacional de la Pau a nivell de barri. Fomentar la no-violència en el dia a dia. Ser conscients del que passa a països en guerra.
Portes obertes	Tota la comunitat educativa (família, padrins, amics, entorn...).	Tot el claustre es coordina i a més organitza les activitats per exposar.	Mostrar a tot l'entorn el que es fa al nostre centre al llarg de tot el curs escolar (tallers, projectes, educació emocional, treballs, maquetes, altres activitats).
Pasqua	Tota la comunitat educativa del CEIP Ponent, en què participen les famílies. Residents Joan XXIII.	Per cicles (petits, mitjans i grans) organitzen diferents tipus de tallers de cuina (crespells, panades, rubiols). Ho compartim amb els residents de Joan XXIII.	Seguir les tradicions culinàries en les festes de Pasqua.
Visita Toninaina	Alumnes d'infantil de 3 anys del CEIP Ponent i alumnes de l'escoleta Toninaina.	Els alumnes de Toninaina visiten les instal·lacions del nostre centre, elaborem el berenar saludable i el compartim i jugam tots junts una estoneta.	Obrir les portes del nostre centre als nous alumnes (i altres que no).
IES Pau Casesnoves	Alumnat del CEIP Ponent.	Direcció es coordina amb IES Pau Casesnoves (departament de Tecnologia) perquè ens exposin el seu projecte d'hàbits saludables.	Compartir amb l'exterior els projectes elaborats al llarg del curs.
Projectes	A l'entorn	Exposició del projecte "Com serem en ser majors?". Els alumnes de 1r exposen als padrins el projecte i el completen amb preguntes que demanen i aquells contesten.	Fer partícip de la nostra activitat les persones que són majors i demostrar la seva validesa. Enriquir el nostre aprenentatge amb les aportacions que ens fan altres persones que no són els nostres mestres.

CONCLUSIÓ

Aprendre fent un servei a la comunitat facilita unir aprenentatge i compromís social.

Algunes claus d'èxit de l'educació consisteix a formar bons ciutadans capaços de millorar la societat i no sols en el seu currículum individual; els nostres infants poden contribuir al canvi del seu entorn, arreglant el parc proper, alleugerint la soledat dels padrins i padrines, contant contes als més petits de l'etapa 0-3 i, a més a més, fer un servei a la comunitat. Ajudar els altres és un dels mètodes d'aprenentatge més eficaç perquè els infants troben sentit a allò que estudien quan apliquen els seus coneixements i habilitats en una pràctica solidària.

“L'educació hauria de passar de ser un òrgan reproductor de la societat que tenim a ser un òrgan de foment de l'evolució” (Claudio Naranjo).

L'educació hauria de tenir una finalitat transformadora, de millora, formant ciutadans, amb una dimensió tant intel·lectual com humana.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: Graó.

Puig, J. M. (coord.) (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.

Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. i Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill.

Martín, X. i Rubio, L. (coord.) (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Ministerio de Educación Ciencia i Octaedro.

Martínez, M. (coord.) (2008). *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill.

Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

L'encaix del PIP en la cultura educativa del CEIP Llevant

Claustre de professors

RESUM

Aquesta exposició pretén donar a conèixer l'evolució duita a terme dins el CEIP Llevant d'Inca, que, partint d'una realitat diguem-ne adversa, ha dirigit la mirada cap a una clara millora educativa, mitjançant un treball de reestructuració del dia a dia, una cohesió de l'equip docent i cap al compromís de la tasca de transformació interna.

RESUMEN

Esta exposición pretende dar a conocer la evolución llevada a cabo desde el CEIP Llevant de Inca, que, partiendo de una realidad, digamos adversa, ha dirigido la mirada hacia una clara mejora educativa, mediante un trabajo de reestructuración del día a día, una cohesión del equipo docente y hacia el compromiso de la tarea de transformación interna.

El fet que l'alumnat sigui el centre de l'aprenentatge, el veritable protagonista, i així que el professor sigui un acompanyant, i no només un "expert" que parla, perquè els alumnes vagin en la línia de descobrir coses, d'entendre... aquests són alguns dels objectius que cerquen una sèrie de centres de les illes per transformar l'educació.

Tot aprofitant la renovació del projecte de direcció i l'impuls pedagògic que el claustre de professorat va acordar donar al nostre centre, un cop feta l'autoavaluació en cada etapa educativa pel que fa als aspectes reals de millora que podríem emprendre, i així partint de les fortaleses que es varen analitzar per trencar els punts febles, posarem els fonaments per donar un gir al que per moltes circumstàncies ens han duit aquests darrers anys i no ens agradava.

Així entrarem dins el PIP per a la millora educativa dels centres, i aprofitarem el treball encetat a partir de la renovació del projecte de direcció i dels debats tinguts amb els equips docents del centre.

Tot plegat va anar desencadenat pel fet de plantejar-nos un canvi metodològic impulsat per la reflexió que ja havíem iniciat.

Per altra banda, la ubicació física del centre en el barri influeix en el tarannà de la "població del centre", atès que s'hi troben els preus de l'habitatge més baixos d'Inca, i en conseqüència hi passen a viure les famílies amb un baix nivell socioeconòmic i amb molta problemàtica social.

Aquesta realitat sociofamiliar i cultural dels alumnes de la nostra escola està impregnada per diversos trets:

- Els alumnes són majoritàriament de cultura magrebina.
- Constel·lacions familiars que no assoleixen els valors de l'escola, de l'educació, com a propis i que els senten allunyats de la seva realitat que es tradueix en: un elevat absentisme escolar,

escàs valor a l'aprenentatge i al rendiment acadèmic, escàs interès a participar en el dia a dia de l'escola...

- Els infants, quan s'escolaritzen a EI-3, només parlen la seva llengua materna que és diferent de les dues oficials de la nostra CAIB. Així, només tenen contacte amb la L2 a l'escola i són els mestres els únics models lingüístics competents. D'aquesta manera, amb l'escolarització i les experiències de les situacions viscudes del dia a dia a les aules els infants aniran desenvolupant en la L2 les principals funcions del llenguatge: comunicació, representació i relació social.
- Amb els resultats acadèmics obtinguts a través de l'IAQSE, es constata que les puntuacions no són les que volem i desitjam.

Amb aquest marc, la nostra escola configura una realitat amb una funció clarament compensadora i transformadora per a tots els nostres alumnes; l'escola és l'entorn que possibilitarà: *eliminar les barreres a l'aprenentatge i facilitar la participació de tots els alumnes*. Tot i que, en el nostre dia a dia, treballar per una cohesió social és un fet llunyà atesa la singularitat de l'escola.

Des del Projecte de Direcció ja es va recollir com treballar per donar resposta a aquestes necessitats. Del conjunt d'objectius, volem assenyalar que sempre ens ha preocupat treballar per: consolidar una línia metodològica del centre, restituir i promocionar la imatge del centre i potenciar la participació de les famílies.

La resposta educativa s'ha donat de forma progressiva. Primerament, arran de la formació en projectes i tasques enriquides, es decideix eliminar els llibres de text i, a l'etapa d'infantil, començarem el projecte dels ambients, que progressivament s'incorporaren als nivells de 1r i 2n de primària. En els diferents plans anuals i PGA s'han anat plasmant els objectius i accions del dia a dia encaminats per assolir aquesta tendència, que ha abraçat diferents àmbits (ambients d'aprenentatge, aprenentatge basat en projectes, tallers, formació per actualitzar el blog de l'escola i aprofundiment en noves metodologies...).

Però aquests canvis no són percebuts com caldria pel nostre context.

La concepció que es té per part de la societat inquera és negativa, i la majoria de famílies ni tan sols consideren la nostra escola una opció per matricular els seus fills a la xarxa pública.

La política educativa dels darrers anys a la nostra CAIB ha permès que escoles com la nostra estiguin lluny de les polítiques d'inclusió i multiculturalitat. El silenci ha estat la resposta administrativa que vàrem obtenir. L'equip educatiu de l'escola ens hem sentit, fins a hores d'ara, sols en aquesta travessa, i amb els anys han sorgit decepcions, desil·lusions, impotència, contradiccions i fins i tot alguns sentiments de culpabilització, la qual cosa és ben comprensible.

Així, a poc a poc, hem anat, a hores d'ara, visualitzant per part de l'actual administració la intenció de transformar la realitat de la nostra escola.

Començarem a assentar les bases per organitzar el procés educatiu en funció del que consideram els quatre pilars de l'educació del segle XXI: *aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser.*

Aquestes experiències actuals que ja van transformant el dia a dia de l'escola, volem que esdevinguin canvis estructurals consolidats, coherents, amb continuïtat i que es transformi l'ecosistema de l'escola i es percebin i sentin com la cultura de la nostra escola per a tota la comunitat d'Inca.

Cap on vaig? I sobretot, d'on venc?

Breu història del CEIP Llevant d'Inca

Fer una ullada al meu passat permet donar la resposta sobre què em depara el futur i, millor encara, què volem i volen les persones que treballen amb coratge, il·lusió i dedicació dins el meu recinte.

Per poder encarar aquest futur, cal fer memòria dels fets, de les persones i esdeveniments que han marcat la meua vida, del CEIP Llevant. Una vida dedicada a la docència, a l'educació integral dels infants que han passat per les meves aules, tot amb la dignitat que un mestre sap dur endavant la seva feina.

Tot ha evolucionat a una velocitat esfereïdora, però, mitjançant la lluita constant i la superació, tenc la certesa que hem anat cap a la millora de l'ensenyament i la dedicació als alumnes i de ser un centre compromès en el dia a dia i disposat a afrontar els desafiaments que puguin sorgir en el futur.

Ja al marge dels preàmbuls, us contaré qui soc, com soc i quins són els protagonistes que comparteixen les vivències amb mi.

El meu primer director va ser Pedro Ballester i s'estrenà el 1969; era una escola segregada i en castellà, conforme als dictàmens de l'època. Ha d'arribar el 1970 amb la LGE quan s'inicien els canvis de la coeducació a les aules i a les classes d'educació física, però als temps de pati els nins i les nines encara estaven separats. En aquest període es dona la confluència que arriben a l'escola una sèrie de mestres oberts i amb sentiments d'estima cap a la nostra cultura que advoquen per iniciar l'ensenyament en català. El claustre estava dividit perquè convivia dins l'escola una fracció de mestres simpatitzants del Círculo Balear amb un fort sentiment de mallorquinitat, que traslladà el debat social de mallorquí versus català que es donava dins la societat illenca. L'enfrontament va arribar a l'àmbit personal amb fortes disputes que arribà que mestres que eren amics romperen la seva amistat i deixaren de parlar-se.

Des de la Comunitat Autònoma es posa en marxa el programa de reciclatge del català, que només 3 mestres realitzen. La tensió dins l'escola és tan elevada que tenen el suport per realitzar aquest cursos però havien de sortir d'amagat de l'edifici per una porta petita secundària, amb el suport d'altres companys que els cobrien atès que els coincidia amb una hora de permanència els horabaixes.

Hi va haver un sector que mai es va formar en aquest tema. Així que l'ensenyament era en castellà excepte 2 hores en català i com a principal recurs pedagògic hi havia els llibres de text. Pares a favor del català s'assabentaren que algunes classes de català es feien en mallorquí i ho comunicaren a inspecció sense que se'ls fes gaire cas per aquesta banda.

Durant aquests anys la majoria d'alumnes que venen a l'escola continuen essent majoritàriament alumnes no catalanoparlants vinguts de la Península i alumnes d'ètnia gitana. Amb la LOGSE arriba l'actual directora que s'incorpora progressivament dins la direcció de l'escola com a secretària.

I varen esdevenir els primers canvis...

Des del curs 2012-2013, estic immersa en petits canvis; he vist com els mestres organitzaven a infantil racons, tallers, a primària eliminen els llibres de text, treballen per projectes, tasques enriquides... però és a l'actualitat, amb el reconeixement i la incorporació al PIP per al bienni 2016-18 i la renovació per al proper curs 2018-19, quan veig l'equip educatiu compromès en la meua millora. Se'm reconeix com una escola que aposta per la innovació i el gir que els mestres fan és copernicà. Aprofiten la meua estructura simètrica de dos edificis i constitueixen dues comunitats, la comunitat dels petits (infantil i 1r i 2n) i la comunitat els grans (3r, 4t, 5è i 6è); els grans i els petits. Així les meves velles aules es renoven i passen a ser entorns d'aprenentatge especialitzats. Sens dubte, he viscut la confluència de diversos factors que ha propiciat que a hores d'ara estigui en aquest punt del camí:

- S'ha trobat un equip de professors cohesionat i amb ganes d'avançar, que gaudeix de la feina.
- Un equip directiu amb lideratge que permet que les diferències i interessos personals es compleixin dins el projecte d'escola.
- Avanços molt poc notoris dels nostres alumnes.
- Una imatge negativa per part de la ciutadania d'Inca: no som considerada una opció per matricular els fills.
- La mirada positiva de les administracions.

I a hores d'ara l'equip educatiu treballa per:

- Restituir la meua imatge d'escola.
- Fomentar una cultura de convivència.
- Millorar l'èxit educatiu.
- Reconduir el centre cap a una comunitat d'aprenentatge.
- Millorar la cohesió social i l'equitat de tota la comunitat educativa.

A les acaballes del curs 2015-2016 començ a veure molt de moviment a les meves aules i els passadissos. Va ser l'índici que s'aproximava un canvi important.

El mes de juliol els mestres encara eren a l'escola, ben arromangats: pintant, donant massilla a les parets, traginant mobles, llibres, taules, cadires, etc. Tenia la sensació que m'estaven esbutzant. Acabat aquest traç el meu aspecte havia canviat a millor, m'havia alliberat de les pissarres de tela, dels suros vells de les parets i del mobiliari que m'acompanyava des del temps de la picor.

La meua sorpresa va ser quan, al mes de setembre, vaig veure que el moviment continuava, però aquesta vegada eren els infants que anaven amunt i avall: canviaven sovint d'aula, no es desplaçaven fent fila, els passadissos estaven ocupats, al pati no sortien només a fer educació física i a la mateixa aula conflüen infants de diferents edats. No entenia gaire bé què passava, així que vaig parar bé les orelles i vaig esbrinar que el centre s'havia organitzat en dues comunitats educatives: la dels petits (des de 3 anys fins a 2n de primària) i la dels grans (des de 3r fins a 6è de primària).

COMUNITAT DE PETITS

La jornada comença amb una entrada relaxada, on els pares acompanyen els nins a les aules i s'acomiaden de forma pausada; hi ha espai per conversar mestres i famílies. La rebuda és important per cohesionar el grup i anticipar tot el que amb il·lusió farem cada dia.

A més, per tal de tenir una mirada més personal i autèntica cap als infants, es desdobra sempre el grup-classe. Tots feim de tot i ens agrada fer de tot. Aquesta organització dels recursos humans beu de la concepció d'ensenyament-aprenentatge inclusiu, que ens allunya de la concepció terapèutica del suport, perquè treballam per eliminar les barreres a l'aprenentatge (dificultats idiomàtiques, necessitats socioculturals...) i facilitar la participació de tots els alumnes. Així es desdibuixa la figura dels especialistes PT, AL, AD, que passen a ser mestres com els tutors, amb clares responsabilitats dins els grups-classe.

Hem romput amb l'estructura de les àrees per treballar de forma globalitzada les competències dels infants, per la qual cosa hem dissenyat tallers d'aprenentatge i ambients de lliure circulació per treballar la comunicació oral com a base i instrument pels posteriors aprenentatges escolars. Sabem que per parlar una nova llengua s'han de donar les tres funcions bàsiques: funció de comunicació, funció de representació i d'interacció social.

Dins el context de repensar el procés d'ensenyament-aprenentatge i fent nostres els plantejaments de Malaguzzi, que explicita que hi ha tres mestres a l'escola (els mestres, els iguals i l'entorn) i la reflexió envers els conceptes de:

- un infant capaç, autònom;
- el joc, l'eina més eficaç per aprendre;

- el mestre, una figura que acompanya,
- la intencionalitat de l'estètica de l'espai, per facilitar l'aprenentatge.

El treball per ambients d'aprenentatge és el marc on dissenyar propostes de forma lúdica en què l'alumne pot decidir des dels seus interessos i construir experiències significatives.

La nostra realitat configura una escola amb una elevada taxa d'alumnes que desconeixen les dues llengües oficials, amb unes habilitats lingüístiques pobres. Volem destacar que l'inici de l'escola dels alumnes de 3 anys és molt dura per als infants; només coneixen l'ecosistema familiar, se senten abandonats pels pares a un lloc desconegut amb persones desconegudes i sense poder-se comunicar. D'aquí la importància de dissenyar un període d'adaptació progressiu i flexible amb les famílies. Sens dubte ens ha permès d'una forma més natural construir llaços de confiança i seguretat entre tots.

Els mestres adequen el concepte d'ambients d'aprenentatge de lliure circulació a la meua realitat i a la de les famílies i infants. Han organitzat 8 espais temàtics per investigar, experimentar i aprendre, amb grups heterogenis d'infants (edats, nivells d'aprenentatge, interessos i necessitats), la qual cosa implica una reducció de ràtio i treball més individualitzat. Cada ambient està pensat per poder treballar les intel·ligències múltiples de Gardner respectant les necessitats de cada infant.

Per acabar el dia feim una cloenda on comunicam les nostres vivències, desitjos, decepcions, il·lusions a l'assemblea.

COMUNITAT DE GRANS

A la comunitat de grans els alumnes no fan files al pati, sinó que van entrant tranquil·lament cap a la seva aula de referència.

Primer deixen la bossa amb el berenar (ja no duen motxilla) i pengen la jaqueta al penjador del passadís. A continuació, entren a l'aula on els espera la tutora per fer la rebuda; durant mitja hora fan assemblea, lectura en diferents llengües o expressió oral en anglès.

A partir d'aquí comença de nou la circulació i els alumnes van a l'aula on els toca fer el taller d'aprofundiment (hi ha una aula de matemàtiques, una de llengua catalana, una de llengua castellana i una d'anglès). M'he adonat que en aquesta franja horària sempre són dos mestres en cada taller i de vegades queden els dos dins l'aula i d'altres fan un desdoblament.

També observ que han canviat els materials que hi ha dins l'aula, ara a les aules hi ha jocs. Qui m'havia de dir que hi trobaria l'Enigmàrius, Passaparaula, Scrabble, Abracadamo, History-cubs, etc. a l'aula de llengua. I a la de matemàtiques, jocs de lògica, Legos, playmòbils, geoplans de colorins, policubs, etc. Els infants es diverteixen a classe al mateix temps que aprenen.

A les classes ja no hi ha les files de taules. Ara estan en grups de 4 o 5 infants; he sentit que fan aprenentatge cooperatiu, tots aprenen de tots i en la diversitat hi ha la riquesa. Sí que és cert que ara a les classes hi ha menys silenci i sembla que hi ha desordre, però és que ells discuteixen i prenen acords en grup, que no és sempre fàcil.

Després del pati hi ha gran varietat d'activitats i projectes a les aules.

Els alumnes de 5è i 6è fan projectes de naturals, socials, cooperativa, expressió oral, educació física i rock-música. Hi ha moviment i renou, però veig els infants contents i amb ganes d'aprendre, semblen molt motivats i sobretot obsev com augmenta la seva autonomia i capacitat de gestionar el seu aprenentatge.

Els de 3r i 4t també fan projectes de naturals, socials, expressió oral en català, matemàtiques manipulatives, educació física i música. Manipulen, experimenten, aprenen i del que observen treuen conclusions.

I si no basta tot això hi ha un dia que fan ambients/tallers. Us demanareu què té d'especial, doncs:

- Es mesclen els alumnes d'edats diferents (com a màxim hi pot haver uns 13 alumnes per taller o ambient).
- Poden triar on volen anar (sempre que hi hagi lloc).
- A cada taller-ambient en acabar han de deixar per escrit el que han fet i après.

I tothom frissa que arribi aquesta hora, ja que veig que es diverteixen i aprenen molt, a més en un clima relaxat i tranquil.

No tots els canvis s'han produït dins l'horari de classe. He pogut viure tota la formació que ha fet el claustre per millorar i aplicar el millor possible aquesta nova metodologia. Els mestres queden a l'escola per formar-se en temes de competències, avaluació, innovació pedagògica, etc. També es fan claustres pedagògics per aprendre uns dels altres, fan visites a altres centres per conèixer com es treballa i després es posa en comú, també s'observen entre ells per ajudar-se a millorar les pràctiques educatives. El cert és que veig els mestres amb moltes ganes de fer coses noves i molt motivats, compartint experiències i inquietuds.

Amb aquesta nova manera de fer feina han canviat els rols de certs especialistes, com els de l'equip de suport. Ara sempre estan dins l'aula, els alumnes no sempre necessiten la seva ajuda ja que treballen en equip i els companys s'ajuden uns als altres. Això és l'escola inclusiva; acull la diferència, els alumnes estan presents participant i progressant amb els seus companys i hi ha dos mestres dins l'aula treballant de manera cooperativa amb tots els alumnes.

Les meves portes estan obertes a les famílies facilitant la possibilitat que participin activament en la vida del centre, venen a ajudar a fer tallers, acompanyen a sortides, etc. Els mestres treballen per

construir un vincle afectiu entre les famílies i fomentar el desenvolupament de valors: responsabilitat, compromís, respecte i potenciar models de criança i relacions positives.

CONCLUSIONS

Per finalitzar, vull fer cinc cèntims de l'evolució de l'alumnat que ha passat i va passant per les meves aules, passadissos, pel pati... quin gran canvi!

Un canvi en la tipologia que s'ha manifestat ferm en el tarannà, en l'organització interna, en la necessitat de donar resposta a unes característiques d'uns infants dels quals poc o gens coneixia.

Em vaig trobar immers dins una realitat amb una diversitat social, cultural i lingüística.

Si bé en un principi, els nins i nines eren majoritàriament procedents de famílies peninsulars, de parla castellana, arribà un moment en el qual s'inicià un degoteig d'alumnes d'altres nacionalitats que ha anat *in crescendo*.

Aquesta casuística ha fet que es reflectís en mi tot un mosaic multicultural, que ha suposat uns grans canvis i una adaptació cada vegada més necessària a les aules, als reforços educatius, a les relacions interpersonals, etc.

Així, any rere any, ha anat en augment l'acolliment d'alumnes immigrants; cada curs que passava, el percentatge d'alumnes nouvinguts d'altres nacionalitats augmentava, de tal manera que ara per ara he passat a tenir-ne un percentatge del 70 % del total d'alumnes matriculats. El fet de tenir aquesta diversitat social, cultural i lingüística ha marcat clarament la meva resposta, que no és altra que la d'atendre tot l'alumnat; treballant conforme al sistema educatiu les nostres arrels i cultura, sense perdre de vista, però, aquells trets no només que ens diferencien, amb respecte bilateral, sinó, i sobretot, els que ens uneixen i tenim en comú.

Tot això va suposar una reestructuració i organització:

- La medidora cultural: la creació d'aquesta figura ha estat clau en el dia a dia del centre; la seva tasca ha estat de pont entre cultures, no és només la tasca de traductora, sinó com a enllaç entre les famílies i la comunitat educativa.
- Pla d'Acollida: l'elaboració de manera estructurada i amb uns plantejaments clars ha estat vital per dur a terme la tasca amb aquest alumnat, dissenyant les estratègies pertinents i necessàries.
- Aula Acollida: sorgí per necessitat de donar resposta als alumnes nouvinguts i amb desco-neixement de la llengua, per la qual cosa era necessària l'atenció individualitzada. L'objectiu general era l'adaptació de l'alumne al sistema educatiu i poder facilitar-li la incorporació normalitzada a l'aula ordinària en les altres àrees del currículum amb la resta de companys.

- Diades interculturals, organitzades amb uns objectius com:
 - Conèixer els trets culturals dels diferents col·lectius que conviuen al centre.
 - Respecte per les diferències i recerca de punts en comú.
 - Apropiar els pares i mares dels diferents col·lectius a l'escola.
 - Gaudir d'una jornada de portes obertes amb la participació a diferents tallers.
- Diada/es de Mallorca, per la necessitat de donar a conèixer i consolidar la cultura pròpia.

Va arribar un punt, en el qual aquesta tipologia d'alumnat era com a “normalitat” (fet que em va convertir en un centre gueto), malgrat la insistència i perseverança des de la direcció, demanant un repartiment equitatiu de l'alumnat estranger entre tots els centres educatius d'Inca.

Aquesta petició veu la llum fa dos cursos, quan es posen les bases i se signa el document entre Conselleria, Ajuntament i centres educatius, per tal de fer el repartiment iniciant-lo al 1r curs del 2n cicle d'educació infantil, pactant un nombre concret d'alumnat NESE per aula.

Per tant, i per acabar, vull esmentar que el gran canvi sofert no respon tant a la tipologia de l'alumnat, tot i que és important, com a la implicació, les ganes, la necessitat d'actualització, la motivació... dels mestres que componen el claustre de professors.

Neurociència i escola activa

Esther Zarrias

Montse Mozo

Magdalena Salas

Jordi Ignasi Cabrer

RESUM

El CEIP Rosa dels Vents és un centre d'aprenentatge d'Educació Infantil i Primària públic gestionat per la Conselleria de les Illes Balears, l'objectiu principal del qual és dur a terme una proposta educativa basada en les aportacions de la investigació en neurociència, el respecte al ritme evolutiu de cada infant i les seves etapes de desenvolupament així com l'aprofitament dels canals naturals d'aprenentatge.

RESUMEN

El CEIP Rosa dels Vents es un centro de aprendizaje de Educación Infantil y Primaria público gestionado por la Consejería de las Islas Baleares, cuyo objetivo principal es llevar a cabo una propuesta educativa basada en las aportaciones de la investigación en neurociencia, el respeto al ritmo evolutivo de cada niño y sus etapas de desarrollo así como el aprovechamiento de los canales naturales de aprendizaje.

CONCEPTES CLAU

El CEIP Rosa dels Vents es caracteritza pels següents trets fonamentals:

- **Les activitats d'aprenentatge es donen lliurement**, de forma voluntària. L'infant escull en cada moment quina serà la seva acció, en el sentit específic del terme pel que fa al desenvolupament sensoriomotor psicomotor que implica una percepció com a creador de la seva realitat. Aquesta llibertat d'acció ve emmarcada per tots els condicionants d'una decisió: amb tots els drets i deures, gaudi i responsabilitat, conseqüències i satisfacció i guany d'autonomia. Considerem que només amb llibertat es pot arribar a una veritable responsabilitat. I des d'aquí l'infant es dirigeix als ambients preparats per a l'aprenentatge pel seu interès, pel que fa a la llibertat dels altres i acull voluntàriament les propostes d'activitats d'altres infants i de l'equip pedagògic.
- **Els interessos** que mouen les persones, i el nostre alumnat, canvien segons el moment, circumstàncies, ritmes biodinàmics, persones que ocupen els espais, vivències prèvies, expectatives futures, etc. No volem que s'entengui que l'activitat dels infants és considerada caòtica o capritxosa. Totalment al contrari, obeeix a una sèrie de condicionants i són aquests els que es tenen en compte a l'hora de comprendre les seves accions i de respectar-les sense intentar subjectar-los a una programació.
- És a través del que es viu i s'experimenta que s'aprèn. Entenem que el progrés en les competències cognitives, físiques i afectives es basa en la capacitat pròpia del sistema humà. Encara que segur que aquestes creixen sobre processos maduratiu subjacents, segons la nostra visió, és gràcies a la seva activació, en interacció amb el medi físic i social circumdant, que l'infant pot desenvolupar i anar construint una identitat que se sap capaç, en el sentit ampli de la paraula.
- **El projecte educatiu que es du a terme en aquesta escola posa totes les condicions perquè això es pugui donar**: ràtios baixes, acompanyament afectuós, espais preparats, rics i sense perills actius, etc.

BASES EDUCATIVES

En els últims anys les contribucions que han fet al món de l'educació les neurociències han estat força reveladores i han mostrat, entre d'altres, els següents punts bàsics d'evidència científica: el cervell és un òrgan específicament dissenyat per a l'aprenentatge.

La neurologia posa al nostre abast termes tals com:

- **Neotènia:** la capacitat del cervell humà roman en una fase de desenvolupament «preadult», el que fa possible aprendre al llarg tota de la vida, en comparació amb la resta dels cervells homínids, els quals, després de la fase de creixement infantil, veuen enormement disminuïda la seva capacitat d'aprenentatge o de modelatge (com a característica pròpia de la fase adulta).
- **Plasticitat neural:** capacitat gairebé infinita i il·limitada per aprendre i respondre a la modelació neuronal del cervell.
- **Neurons mirall:** responsables de l'aprenentatge «inconscient» per repetició o reproducció d'esquemes i patrons prèviament integrats a través dels canals sensorials com la propiocepció, la vista, la cinestèsia. Faciliten processos cognitius molt elaborats i variats com l'empatia, l'evocació, la recuperació de funcions motrius post-traumàtiques i la perpetuació de rols socials, l'establiment de lideratges en grup...
- **Epigenèsi:** capacitat de cada tipus de cèl·lula per inhibir, o no, l'activació de la seqüència genètica que li és pròpia en resposta adaptativa a estímuls ambientals. Descriu com l'exposició contínua a determinats factors ambientals (estrès, nutricionals, tòxics...) podria comprometre l'expressió genètica i més enllà de l'actual generació.
- **Períodes crítics:** tant per processos epigenètics (queda demostrat que els primers mesos de vida són una de les etapes més crítiques, en la qual la no privació d'estímuls bàsics es convertirà en clau d'un futur desenvolupament físic, intel·lectual i emocional) així com hàbits intel·lectuals com la lectura, potent creador de RESERVA cognitiva (o connexions sinàptiques més resistents a la destrucció causada per malalties d'envelliment o degeneratives com la malaltia d'Alzheimer).
- **La teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner** va sembrar un gran precedent per posar almenys en dubte la validesa de les proves estandarditzades que es basen en IQ gairebé com a únic indicador de potencial d'aprenentatge. Les proves basades en l'IQ, a més d'alimentar un determinisme que té poc a veure amb el potencial de gestió cognitiva de l'infant descrit per la neurobiologia o la neuropsicologia, tampoc no ens serveixen d'eina per donar suport a la intervenció pedagògica, ja que no contempen aspectes clau com la motricitat, la implicació emocional, la motivació ni la integració sensorial.

Treballem en una línia metodològica que elimina els conceptes de retard intel·lectual, sobredotació o retard maduratiu i proposa la revisió de la maduració de les estructures evolutives pròpies de les edats que atenem, al voltant de **set eixos**:

1. Maduració dels canals sensorials i incorporació de patrons sensorials complets i combinats: vista, tacte, cinestèsia, oïda i gust
2. Consolidació de la lateralitat
3. Patrons motrius de caràcter evolutiu: ritme, coordinació oculomanual, podal-manual, motricitat fina, botar, carrera, saltironar, homolaterals i contralaterals, establiment i segmentació de l'esquema corporal.
4. Processos lingüístics: consciència fonològica, assoliment del mapa fonètic, revisió de pràxies i dislàlies...
5. Processos d'autopercepció i expressió emocional i cinestèsia
6. Funcions executives, memòria i atenció
7. Processos d'autonomia, autoregulació i gestió emocional

Trobar quin és el punt fort de cada alumne i potenciar-lo ajudarà automàticament a establir canals d'autoconfiança i motivació perquè ell mateix experimenti i s'entreni en aquelles que sent com a punts febles. D'altra banda, la **significativitat** dels aprenentatges vindrà lligada a una sèrie de fets importants que es resumeixen en respectar les característiques del cervell i del seu moment de desenvolupament i dirigint les activitats curriculars d'acord amb aquests principis naturals d'aprenentatge:

- **Joc.** El joc és la forma natural que té l'infant de relacionar-se, de conèixer el món i créixer com a ésser social, d'aprendre, de calcular, de temptejar amb quantitats, proporcions, magnituds, emocions, sensacions, perills i desafiaments...
- **Emoció.** És la peça clau perquè es doni l'aprenentatge significatiu. El que va lligat a l'aspecte emocional ens pertany i es fixa dins dels nostres cervells, s'evoca i es reviu amb més facilitat. Desterrar l'emoció de l'aula és vetar l'entrada a l'aprenentatge significatiu i als processos d'autonomia i autoregulació, ja que mitjançant l'emoció ens coneixem i ens descobrim com a éssers en la nostra individualitat i com a components del grup.
- **Pensament crític i divergent.** El pensament divergent i la capacitat d'anàlisi crítica són les bases de la creativitat. La creativitat ens ajuda a ser lliures, positius i ens dona confiança en nosaltres mateixos. Pensem que fomentar aquesta confiança no és només bo per allunyar l'estrès tan nociu en la infància, sinó que també afavorirà la formació d'adults versàtils, ciutadans preparats per a nous reptes socials, laborals i ètics en previsió d'un futur amb nombroses incerteses a l'horitzó.
- **Confiança** en tots els aspectes, però molt concretament a les capacitats de cada individu. En un ambient no privat i ben estructurat, de respecte a cada infant i als seus interessos i sota l'estructura de l'acompanyament i la no direcció de l'adult vers expectatives externes a l'alumne,

l'infant desenvoluparà de manera natural i al seu ritme els aprenentatges necessaris per fixar unes bases òptimes de futurs aprenentatges.

POTENCIALITAT DE RÈPLICA I/O TRANSFERÈNCIA

La nostra proposta és l'inici d'un nou camí amb pocs precedents en el sistema educatiu del nostre país. Ens sentim protagonistes d'un projecte nou que ofereix una pràctica pedagògica derivada de la imprescindible comprensió dels mecanismes cerebrals que fan possibles els aprenentatges i les relacions humanes, combinant-la amb la necessària atenció a la infància des d'un punt integral i respectuós. **Com abordar un canvi metodològic tan profund? Com confeccionar un projecte educatiu més enllà de l'etapa de Primària? Com exportar aquest model a entorns escolars diferents? Com avaluar l'impacte de la nostra proposta en un entorn educatiu en què la valoració de l'èxit educatiu es basa en la comparació entre entorns dispars primant proves estandarditzades, de caràcter quantitatiu i eminentment finalistes?**

Són molts els interrogants per als quals anem teixint solucions quotidianament, amb visió de futur i afany de millorar la nostra competència no només com a educadors (acompanyants), sinó com els potents agents de canvi que devem, podem i volem ser. Però tots som fills del que hem viscut i atrevir-se a sortir de la cuirassa, a transitar zones poc confortables, llunyanes a la nostra vivència individual i col·lectiva resulta de vegades aterridor. No obstant això, és el que «demanem» als nostres alumnes cada dia: que transitin el desconegut, que ho facin amb confiança i tenacitat, incansables. Com adults neòfits en la matèria sentim que hem de cuidar-nos, hem assessorar-nos i deixar-nos acompanyar. Només així podrem acompanyar adequadament els nostres petits. En definitiva, vam canviar la nostra mirada del sistema, introduïm coneixement científic en la nostra planificació pedagògica i estratègies modernes de gestió emocional i dinàmica grupal de claustre per garantir l'èxit d'una escola que emprèn el camí a l'educació del segle XXI.

Si deixes que passi... passa!

L'escola activa promou aquesta màxima, basada a retornar el protagonisme de l'aprenentatge a l'alumne i posar en un segon pla l'adult o l'acompanyant i respectar el ritme individual de cada infant. Però, què passa quan, per molt que esperem els aprenentatges no arriben, «no passen»?

Gràcies a la formació en neuropsicologia, optometria comportamental, neuromotricitat, acompanyament emocional, hem pogut incorporar instruments específics d'avaluació i detecció per tal de tractar possibles o futurs problemes d'aprenentatge, ja sigui derivant-los als especialistes pertinents o proposant una actuació concreta en l'entorn escolar. La finalitat de tot això és revertir dificultats i fins i tot recuperar capacitat de gestió cognitiva de l'alumne, lluitar contra l'etiqueta de les «necessitats educatives especials» (un concepte tan difús com determinant) i proposar solucions que donin garantia més enllà del tradicional «reforç escolar».

Combinar un programa de detecció precoç i eficient (per facilitar que la possible intervenció es fa en períodes crítics i per garantir-ne l'èxit) amb la NO ANTICIPACIÓ d'objectius curriculars.

Entenem que és la combinació perfecta entre neurociència i pedagogia activa: donar espai i temps a l'infant, confiar i revisar que les seves estructures i capacitats estiguin al 100% perquè evolucioni, creixi i es desenvolupi en la llibertat de la seva total competència.

En aquest sentit, anem articulant projectes com l'«integral de música» que acull alumnes a partir de zero anys (escoleta 0-3 adjacent al centre) basat en la Learning Music Theory de Gordon, el de dansa (que dirigeix una ballarina professional que també comparteix formació amb la resta de claustre) i el d'anglès (que combina tallers de ciències i experiments). I com a document principal referent a això, el PLA LECTOR, gràcies al qual defensem i articulem que l'accés a la lectoescriptura es faci d'acord amb les necessitats, els ritmes i les capacitats individuals i, llevat que es doni de forma espontània, la lectura no es treballi sistemàticament fins als 6 anys. El pla preveu una estructuració de materials i propostes en l'ambient de lectoescriptura, la seqüència de tallers de consciència fonològica, gramàtica, jocs de paraules i correspondència. Però també, com la resta d'ambients i tallers, han d'articular propostes perquè l'adquisició d'aquesta fita curricular es faci de forma respectuosa: a la resta d'ambients diferents al de lectoescriptura (art, càlcul, ciències, simbòlic i exterior) es troben nombroses propostes i materials que tenen per objectiu promoure habilitats que igualment intervien en la maduració de circuits neuronals, coordinació oculomaneu, establiment de la lateralitat, desenvolupament sensorial i motriu, adquisició de la motricitat fina i experimentació i adquisició de models espacials i temporals, habilitats totes elles **imprescindibles** perquè la conquesta del procés de lectura i escriptura (segurament el més complex en la vida acadèmica de l'alumne) es dugui a terme de manera ràpida i amb èxit.

RESULTATS

Els primers resultats són del tot positius. Els infants es mostren autònoms, tranquils, concentrats i molt receptius a totes les propostes del nou material amb què s'han anat dotant les aules, com els tallers que de manera progressiva van cobrint totes les seves necessitats.

Com a resultats més impactants hem de destacar l'aparició dels aprenentatges espontanis en un alt percentatge del grup d'infantil: un 70% de l'alumnat ha assolit de manera autònoma i espontània la lectoescriptura i prèviament ha evidenciat un elevat interès per activitats manipulatives i motrius i pel món dels contes. I posteriorment a l'aparició de la capacitat per llegir i d'iniciar-se en l'escriptura, han estat molt sol·licitades activitats relacionades amb la necessitat d'escriure, de manera que valorem que la seva implicació és màxima, i els seus nivells d'atenció i gaudi molt més alts del que cal esperar en alumnes de la seva edat en un ambient educatiu tradicional.

Pel que fa a les reticències i les resistències tant de pares com de mestres, pròpies dels processos profunds de canvi, l'ajuda de l'assessorament i la formació oferida per part de Laura Frau (com a assessora externa) i la Xarxa (Xarxa d'Escoles Públiques per la Renovació Pedagògica de Mallorca) han estat clau.

El camí que hem començat a traçar, amb la implicació de les famílies, és el d'entendre que la comunitat som tots, que tots som imprescindibles i vàlids en l'acompanyament dels infants i que

l'únic canvi vàlid és el que comença dins de cada un de nosaltres, el que ens fa millorar individualment i en conjunt.

Coneixent-nos, examinant-nos sense por i en comunitat, junts, podrem oferir el millor acompanyament als infants, afavorir la calma que cadascú necessiti i basar la nostra relació amb ells en una mirada recíproca de confiança.

Pel que fa a l'acollida del projecte a l'administració educativa hem de destacar el **suport del servei d'Inspecció Educativa** que ha explicat públicament el seu interès pel nostre centre. De fet, un grup d'inspectors externs de la nostra zona ens ha fet visites i ha sol·licitat conèixer millor la nostra proposta, la qual ha valorat molt positivament.

La Conselleria d'Educació, la nostra inspectora de zona i la resta d'alts càrrecs implicats en projectes d'innovació, coneixedors dels resultats i el procés que vivim han decidit, com a mostra de suport i seguiment del projecte, **ampliar tota l'etapa d'Educació Primària** (fins l'any passat només comptàvem amb el primer cicle de Primària) amb la consegüent inversió en espais i recursos.

D'altra banda, **en dos cursos la nostra escola ha passat a ser un referent a nivell autonòmic**: hem duplicat la matrícula d'alumnes i són moltíssimes les famílies que sol·liciten incorporar-se al nostre centre a la recerca d'una escola pública, renovada i de qualitat. Així mateix, moltíssims mestres i estudiants sol·liciten venir a fer observacions en viu, i vam rebre esporàdicament visites de mestres d'altres comunitats autònomes com Catalunya, el País Valencià i el País Basc, zones en què la innovació pedagògica sempre ens havia servit de mirall.

És un veritable luxe assistir, a vegades amb admiració i sorpresa, a les progressions i les conquestes dels alumnes, que tantes vegades arriben més enllà del que ens esperàvem, cosa que afavoreix aprenentatges profunds, significatius i molt agradables.

**RELACIÓ DE COL·LABORADORS
I COL·LABORADORES
DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES
ILLES BALEARS 2018**



Relació de col·laboradors i col·laboradores de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2018

MARÍA DEL CRISTO ALONSO

Mestra d'educació especial i de primària, professora de secundària. Coordinadora del *Programa de Centros de Atención Preferente para la mejora de la Calidad Educativa y formación del profesorado* a la Consejería de Educación de Canarias. Diplomada en Psicologia i Filosofia.

MARIA F.ALORDA VILARRUBIAS

Inca, Mallorca, 1964. Diplomada en Magisteri amb plaça definitiva a l'IES Albuhaira, de Muro. Experta universitària en Formació de formadors (UIB) i en Formació de formadors en la intervenció en centres (UIB) ha estat assessora del CEP d'Inca i ha exercit la docència en centres educatius d'Inca, Palma, Binissalem, Valldemossa i Llubí. Com a professora de català, ha impartit classes per als funcionaris de la CAIB. En l'administració educativa ha estat cap del Servei d'Innovació Educativa i cap de secció d'Escolarització, a més d'assessora tècnica docent. Actualment, és directora general de Formació Professional i Formació del Professorat. Ha publicat articles diversos en revistes escolars d'àmbit local i educatives. En el camp associatiu, ha estat membre de la junta directiva de tres associacions de mares i pares d'alumnes.

JOAN AMER FERNÁNDEZ

És professor del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. És llicenciat i doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona i 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 l'evidència, la pedagogia social i la sociologia de l'educació i la família. Fou investigador postdoctoral MEC a Lancaster University (Regne Unit) i compta amb estades a la Universitat d'Amsterdam (Països Baixos) i Arizona State University (Estats Units). Publicacions recents seves inclouen articles a les revistes internacionals *European Journal of Social Work*, *British Journal of Guidance & Counselling*, *Families in Society*, o *Journal of Children's Services*, entre d'altres.

ANTONI BALLESTER

Mestre de primària i professor de secundària. Llicenciat i doctor en Geografia per la Universitat de les Illes Balears. Amb experiència docent a nivells no universitaris i a la Universitat. Creador del Mètode Ballester d'aprenentatge. En l'actualitat és professor de l'IES Baltasar Porcel (Andratx, Mallorca).

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Santiago de Compostel·la, 1960. 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). Director de l'Institut de Ciències de l'educació de la UIB (2007-2011). És autor, entre d'altres, de l'obra *Las necesidades sociales* (1999), i coautor, entre altres llibres, d'*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). És membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES).

TOMEU BARCELÓ ROSSELLÓ

Vilafranca, Mallorca, 1961. Diplomant en Magisteri (filologia) per la UIB i llicenciat en filosofia per la UNED, ha estat mestre, cap d'estudis i director de centres educatius, *Focusing-Trainer* i *Certifying Coordinator* pel The International Focusing Institute, coordinador nacional de l'Instituto Español de Focusing, especialista en Dinàmica de Grups pel Center for Studies of the Person, de La Jolla, Califòrnia. És autor dels llibres *Centrar-se en les persones*, *Creixer en grupo*, *Entre personas* i *La sabiduría interior*, i coautor del llibre *Manual práctico del focusing de Gendlin*. Actualment, és cap del Servei de Normalització Lingüística i Formació de la Direcció General de Formació Professional i Formació del Professorat.

ALBERT BELDA VALERO

Banyeres de Mariola (Alacant), 1973. Llicenciat en Filologia Catalana per la Universitat de València. És professor de secundària de l'especialitat de Llengua i literatura catalanes i cap d'estudis adjunt del IES sa Blanca Dona des del curs 2012-2013.

ELISENDA BELDA

Barcelona, 1967. Llicenciada en Història de l'Art per la Universitat de Barcelona. Màster en Gestió Cultural per la mateixa Universitat i Màster en Tecnologia Educativa per la Universitat de les Illes Balears. Especialitzada en gestió musical, ha treballat per a entitats públiques, privades i del tercer sector, compaginant la pràctica de la gestió cultural amb la recerca-acció i la formació de nous gestors culturals, treballant com a directora i coordinadora de cursos de màster i postgrau de la Càtedra Unesco de Polítiques Culturals i Cooperació de la Universitat de Girona, i codirigint amb el Dr. Jaume Sureda els primers cursos de gestió cultural de la Universitat de les Illes Balears, al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB. És la directora del Patronat Municipal de Música d'Eivissa des de març de 2015.

CRISTINA BELLVER COLL

Palma, 1961. Diplomada en Magisteri per la UIB, llicenciada en Documentació per la Universitat Oberta de Catalunya i experta universitària en Biblioteques Escolars per la UIB. Responsable del programa de BE de la Conselleria d'Educació i Universitat des de l'any 2011. Formadora i coordinadora de programes de formació per al professorat sobre biblioteques escolars i foment de la lectura.

FRANCISCA BONET

Directora de l'IES Porto Cristo.

ELISABET BONTEMPELLI

Llicenciada en Psicologia per la UIB. Màster de Psicologia Clínica Infanto-Juvenil de la Universitat de Granada i Màster en Intervenció Psicològica a la Infància i Adolescència (Es Calidoscopi).

RAQUEL BUELE ZAMORA

Tècnica del Servei de planificació. Diplomada en treball social per la UIB (1997-2000), realitzà la primera edició del Màster Universitari en Mediació Familiar (2003-2004) que es va dur a terme a la Universitat de les Illes Balears. A nivell d'experiència laboral ha fet feina a l'àmbit de l'Administració

Local durant 15 anys en diferents serveis de l'Àrea de Benestar Social com educadora social i com a treballadora social (2001-2016). Es va incorporar com a treballadora social a la Direcció General de Planificació i Serveis Socials de la Conselleria de Serveis Socials i Cooperació el mes d'octubre de 2016 i, a dia d'avui, continua amb les seves funcions.

JORDI I. CABRER GONZÀLEZ

És mestre d'Educació Física. També vaig cursar el títol de tècnic d'activitats físicoesportives perquè m'agradava molt treballar als gimnasos. Tenc formació específica del projecte d'aquesta escola amb un curs de Lateralitat Creuada, un curs de *coaching* emocional (cohesió de grup) i una formació sobre acompanyament respectuós.

MARIA MARGARITA CALAFELL ROSSELLÓ

Esporles (Mallorca), 1970. Diplomada Escola Universitària de Professorat d'EGB (Ciències Socials); títol de professora de Llengua Catalana i Llicenciada en Ciències de l'Educació per la UNED. Assessora del Programa de Qualitat i Millora Contínua de la Conselleria d'Educació.

MAR CAMACHO MARTÍ

Professora de Tecnologia Educativa de la Facultat d'Educació de la Universitat Rovira i Virgili (Catalunya). Des de juliol de 2018 és la Directora General d'Educació Infantil i Primària de la Generalitat de Catalunya. Investigadora del Grup de Recerca Aplicada sobre Tecnologia Educativa (ARGET). Ha impartit programes de postgrau i postgrau relacionats amb la tecnologia educativa, amb especial èmfasi en l'aprenentatge mòbil i les tecnologies emergents. Coautora de la primera monografia sobre l'aprenentatge mòbil a Espanya, Portugal i Amèrica Llatina, actualment lidera una investigació nacional sobre l'ús de tauletes a les escoles i el seu impacte en l'aprenentatge. Altres col·laboracions internacionals en aquest camp inclouen institucions com la UNESCO i la Unió Internacional de Telecomunicacions (Nacions Unides). Ha impartit conferències a públics internacionals i és autora de més de 45 articles acadèmics. La seva activitat està acreditada per una participació activa en seminaris, taules rodones i conferències que s'han transferit a altres sectors a través de les seves aportacions a projectes socials, el sector empresarial i diferents mitjans de comunicació. Sempre des de la perspectiva de l'aprenentatge mòbil, els seus interessos actuals afecten la planificació estratègica, l'avaluació d'impacte i la innovació social digital.

MARIA CÀNAVES VAQUER

Pollença (Mallorca), 1966. Llicenciada en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Ha treballat com a pedagoga al programa de formació laboral per a joves Dalies del Govern de les Illes Balears i com a professora associada de la Universitat de les Illes Balears. Actualment i des de fa 14 anys és la coordinadora de les Illes Balears del programa d'intervenció socioeducativa per a joves en risc d'exclusió social i escolar ALTER de la Direcció General de Menors i Famílies, Govern de les Illes Balears. Està especialitzada en la creació i implementació de programes per a joves en risc d'exclusió i inadaptació social.

PERE J. CARRIÓ VILLALONGA

Palma (Mallorca), 1946. Llicenciat en Ciències de l'Educació per la UIB. Mestre d'educació primària, professor orientador d'educació secundària, inspector d'Educació. Ha estat director a dos centres

escolars. Ha exercit de mestre, de professor associat de la UIB i d'inspector d'Educació. Ha exercit com a cap del Departament d'Inspecció Educativa (1999-2003) i ha estat president del Consell Escolar de les Illes Balears (2007-2011). Actualment està jubilat però des de 2015 torna a exercir el càrrec de president del Consell Escolar de les Illes Balears.

EVA CASAS

Mestre CEIP Rodamilans.

MARIA CLAPÉS NICOLAU

Palma, 1981. És llicenciada en Filologia Catalana per la Universitat de les Illes Balears (2004) i per la University of Sheffield (2004). És experta universitària en autoconeixement, emocions i diàleg al segle XXI (UIB) i en interioritat, autoestima i assertivitat (UIB). Treballa com a professora de secundària des de 2005. En l'actualitat és professora de llengua i literatura catalanes i coordinadora d'educació emocional a l'IES Calvià. També és coordinadora del programa TEI, de Tutoria entre iguals, a les Illes Balears.

MARGARITA COLL MARTORELL

Selva (Mallorca), 1970. Diplomada Escola Universitària de Professorat d'EGB (Filologia Anglesa); títol de professora de Llengua Catalana; cap de formació en Pedagogia Terapèutica. Cinc anys de cap d'estudis.

ANTONI J. COLOM CAÑELLAS

Palma de Mallorca, 1946. Llicenciat i Doctor en Pedagogia per la Universitat de Barcelona va obtenir el premi extraordinari de les dues titulacions. En l'actualitat és membre acadèmic, en la seva secció de Filosofia i Ciències Socials, de l'Acadèmia Nacional de Catalunya sent a més, des dels 32 anys, catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, d'on ha estat: director de departament, (instituint els estudis de Ciències de l'Educació), director de l'ICE (Institut de Ciències de l'Educació) i degà de Facultat. Autor o coautor de més de 320 títols entre llibres i articles, posseeix obra publicada en 10 països i sis idiomes. Ha desenvolupat activitat formativa a República Dominicana, Puerto Rico, Mèxic, Veneçuela, Colòmbia, Xile, Brasil, Argentina i Uruguai. Les seves línies d'investigació se centren en l'epistemologia pedagògica, la història i el pensament contemporani de l'educació i l'educació social no formal. Assessor del Ministeri d'Educació en qüestions d'avaluació, forma part dels consells de redacció de 20 revistes especialitzades tant nacionals com estrangeres així com de l'editorial Armand Colin de París. Ha estat biografat a l'International who's who in education, de la Universitat de Cambridge (U.K); també ha estat professor convidat per diferents universitats americanes i europees i col·laborador de la UNESCO i de l'OEI.

JOANA CORRALES

Llicenciada en Química per la UIB. En l'actualitat és cap del departament de Física i Química i coordinadora de qualitat a l'IES Baltasar Porcel (Andratx, Mallorca).

SUSANA DE LA CALLE

Cap d'estudis de l'IES Porto Cristo.

MÒNICA DOMÍNGUEZ GARCÍA

Eivissa, 1976. Llicenciada en Matemàtiques per la UIB. Professora de secundària de l'especialitat de Matemàtiques. Ha estat cap d'estudis de l'IES sa Blanca Dona durant el període 2010-2018. Actualment és directora del mateix centre.

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.

F. BEGOÑA FERRETJANS MORANTA

ATD del Servei d'Atenció a la Diversitat de la Direcció General d'Innovació i Comunitat Educativa. Diplomada en Educació Social per la UIB. Experta Universitària en Intervenció sociocomunitària per la UIB. Persona lligada des de la seva joventut amb el món de l'animació social i juvenil. Ha realitzat tasques d'intervenció social i programes educatius a diferents municipis de les illes. Actualment és funcionària del Govern Balear. Treballa a la Conselleria d'Educació i Universitat com a Professorat Tècnic de Serveis a la Comunitat a l'equip d'orientació psicopedagògic d'Inca.

LLORENÇ FORCADA MOLL

Ciudadella de Menorca, 1974. Llicenciat en Matemàtiques per la Universitat Politècnica de Catalunya. Ha treballat com a docent en el cos de secundària de la Conselleria d'Educació des de gener de 2001 als centres IES Mossèn Alcover (Manacor), IES Joan Alcover (Palma), IES Joan Ramis i Ramis, CEPA Calvià, IES Ramon Llull (Palma), IES Capdepera i CEPA Ciutadella. Ocupa el càrrec de director del CEPA Ciutadella des del curs 2012-2013. Ha participat en l'elaboració del Plec de prescripcions tècniques per a la licitació del conveni d'educació de persones adultes del CIM de febrer de 2018.

MYRIAM FUENTES

Directora IES Antoni Maura.

FRANCESC GÁLVEZ I CAPELLÀ

Palma, 1969. Llicenciat en Geografia i Història (UIB). Postgraus en didàctica (UIB), en gestió empresarial (Instituto de Empresa) i en direcció de recursos humans (UNED). Consultor i formador a empreses i a postgraus de direcció i de recursos humans. Ha gestionat centres de formació i ha ocupat càrrecs directius tant al sector privat com al públic. Va ser director-gerent del centre de formació del Grupo Globalia, empresa de la qual va ser a la vegada director de recursos humans. En va ser membre representatiu a les cambres de comerç a Mallorca i a Salamanca. Va participar com a expert als grups de treball de CAEB de l'àrea d'informació i difusió de la formació professional i en el d'Escola-Empresa. També va ser director de la Fundació del Reial Mallorca en la gestió de l'àrea social i formativa del club de futbol. Funcionari de carrera docent del cos de secundària de la CAIB. Ha estat director general de projectes de Presidència i en l'actualitat és secretari general de la Conselleria d'Educació i Universitat.

MARIA ANTÒNIA GOMILA GRAU

Llicenciada en ciències polítiques i sociologia en l'especialitat d'antropologia social per la Universitat Complutense, doctora en Història per l'Institut Universitari Europeu. Becària Marie Curie a l'Institut d'Ethnologie Méditerranéenne et Comparative de la Universitat de Provença (França), on va desenvolupar un projecte de recerca sobre les relacions intergeneracionals a la família. És professora contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB i membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB. Es professora també de la UOM. El seus temes d'interès se centren en les relacions intergeneracionals, la família i l'escola.

CAROLINA HERRERO

Grau en Psicologia per la UIB. Màster en Intervenció Psicològica a la Infància i Adolescència (Es Calidoscopi) i Curs de Formador de Formadors. En l'actualitat és tècnic d'orientació laboral a la Fundació Patronat Obrer (Palma).

MAGDALENA HUMBERT PONS

Maó, 1960. Diplomada en Professorat d'EGB, especialitat de Matemàtiques i Ciències Naturals per la Universitat Autònoma de Barcelona el juny de 1980. Com a funcionària de carrera, des del setembre de 1981 ha treballat com a mestra al CP Banús de Cerdanyola (Barcelona), al CEIP Sant Lluís i al CEPA Joan Mir i Mir. Des de 1993 ha format part dels equips directius dels centres on ha treballat, ja sigui com a cap d'estudis o com a directora. En aquests moments és la directora del CEPA Joan Mir i Mir, de Maó. Té dotze anys d'experiència en educació d'adults i ha participat en la redacció del Plec de prescripcions tècniques per a la licitació del conveni d'educació de persones adultes del CIM de febrer de 2018 i del Pla estratègic per a l'educació permanent de persones adultes (2018-2022).

ANTÒNIA ISERN

Directora CEIP Robines.

CATALINA LLULL VALLÈS

Palma, 1970. És llicenciada en Dret per la UIB (1993), Especialista Universitària en Criminologia (1992-1994), Dret Penal i Ciències Penals (1998-2000) i Dret Urbanístic i Ordenació del Territori (1993-1994). Professora ajudant d'Escola Universitària de Dret Constitucional a la UIB (1999-2002); funcionària del cos superior de la comunitat autònoma de les Illes Balears des de desembre de 2002. Actualment, és cap de la Secció d'Autoritzacions i Registre de Centres de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Universitat.

TOMÀS MÀRIUS OLIVER COLOM

Palma, 1964. Mestre d'educació primària, especialitat llengua estrangera. Ha exercit com a mestre en diversos centres públics d'educació primària. Ha estat assessor de formació al Centre de Professorat de Palma i assessor docent a la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Universitat. Actualment treballa com a assessor tècnic docent al Servei de Normalització Lingüística i Formació de la Conselleria d'Educació i Universitat.

MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ

Diplomada en Magisteri de primària per la Universitat de València, especialista en Pedagogia Terapèutica. En l'actualitat és mestra del CEIP Cronista Chabret (Sagunt, València).

MERCEDES MARTÍNEZ TERREROS

Palma, 1978. És llicenciada en Dret per la Universitat de les Illes Balears (any 2001) i funcionària de carrera del Cos Superior d'Administració General de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears des de l'any 2003. Ha ocupat diferents llocs de treball a la Conselleria competent en matèria d'Educació des de l'any 2004. Des de l'any 2012 és la cap de departament dels Serveis Jurídics de la Conselleria d'Educació i Universitat.

ROSER MASCARÓ TALAYA

Ciutadella (Menorca), 1975. Mestre d'Educació Física (Universitat de Barcelona, 1999); Mestre d'Educació Primària (Universitat de les Illes Balears, 1997); Grau Superior en Educació Infantil (1996); directora del CEIP Margalida Florit (cursos 2016-2017; 2017-2018); cap d'estudis del CEIP Margalida Florit (cursos 2008-2009; 2009-2010; 2010-2011; 2011-2012); mestra assessora de tutors/es al CEIP Margalida Florit (cursos 2010-2011; 2011-2012); participació com a ponent a les I i II Jornades d'Escola Inclusiva organitzades pel Servei d'Atenció a la Diversitat de la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears; participació com a ponent d'una comunicació: *Creativitat i innovació aplicada a la gestió de centres educatius* al II Congrés Internacional de Creativitat i Innovació (Palma, 12 i 13 de novembre de 2010), organitzat pel CEP Palma-Inca; intervenció a un curs de projectes de treball impartit per Pere Alzina i organitzat pel CEP Menorca (novembre 2013); participació com a ponent d'un taller *D'educació emocional* del Congrés de Convivència, Innovació i Benestar Escolar: més enllà de la teoria, organitzat per l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de la Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears (Palma, 24 i 25 de novembre de 2017); participació com a ponent a les Jornades Transformant l'Educació (Alaior, 15 de març de 2018), organitzades per CEP de Menorca.

PAULINE MÉLÉNEC

Grau de Psicologia per la UOC i Màster en Intervenció Psicològica a la Infància i Adolescència (Es Calidoscopi).

EMILIO MENÉNDEZ BENITO

Avilés (Astúries), 1991. Graduat en Educació Primària i diplomat en Mestre Especialitat Educació Física per la Universitat d'Oviedo. Ha cursat el Màster en Protecció Jurídica de Grups Vulnerables i en Risc d'Exclusió Social a la mateixa universitat; es va especialitzar en processos d'abandonament i desenganxament escolar en comunitats deprimides, així com experiències i itineraris d'inserció sociolaboral en col·lectius de joves en risc. Ha dut a terme treballs en el marc de la investigació sociojurídica en l'àmbit d'avaluació d'estratègies normatives i jurisprudència en matèria de transferència al mercat laboral de col·lectius juvenils; i en el pla pedagògic, en metodologies didàctiques basades en l'alumne com a element d'autoaprenentatge. Ha treballat en diversos programes i projectes en el marc de l'atenció a la diversitat ètnica i cultural entre 2012 i 2014 per a diverses fundacions al Principat d'Astúries. Actualment, és alumne de Doctorat en Educació (TEDU) a la Universitat de les Illes Balears.

EDELWEISS MONREAL

Llicenciada en Geografia-Història per la Universidad Complutense de Madrid. Experiència docent a educació infantil, primària, secundària, batxillerat i educació d'adults. Acreditada com a mediadora en resolució de conflictes. Directora durant 21 anys del Centro Educativo de Atención Preferente CEIP Buzanada. Centre premiat pel Consejo Escolar de Canarias com a centre innovador i de referència pel seu dinamisme.

PERE MOYÀ NIELL

Sineu, 1956. Llicenciat en Ciències Químiques. Mestre d'EGB i director escolar. Va exercir la docència fins a l'any 1993, any que va ingressar al Servei d'Inspecció Educativa. És membre del cos d'inspectors d'educació des de 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).

MONTSERRAT LAURA MOZO FORNARI

Muro, 1978. Diplomada en Magisteri (especialitat de música) per la UIB i titulada superior en música, especialitat cant pel Conservatori Superior de Música de les Illes Balears. Postgrau música antiga: Biennio sperimentale di canto rinascimentale e barocco; Conservatori E. F. Dall'Abaco, Verona (Itàlia); Màster en neuropsicologia i educació, UNIR; especialista en ensenyança musical primerenca, metodologia Gordon, IGEME; formació terapeuta Gestalt (en curs del primer any), Aula Balear de Gestalt. Quant a formacions puntuals, dins el marc dels programes formatius del CEIP Rosa dels Vents i del Conservatori Superior de Música de les Illes Balears (del qual he estat cap del departament de Pedagogia Musical dos anys) val a dir que he realitzat tasques de coordinadora i/o formadora (Jornades de Neurociència i educació, Es Niu); Jornades Cap a una escola que mira els infants (Xarxa de Centres Públics de Mallorca per la Renovació Pedagògica) i he assistit a altres activitats com a alumna sobre matèries relacionades amb nostre projecte educatiu: acompanyament respectuós, materials i fonaments del mètode Montessori, dibuix diagnòstic, optometria comportamental i establiment lateral, *coaching* emocional i improvisació musical i vocal.

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 a un institut 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. És professor de l'àrea de Psicologia i Pedagogia del Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez, on imparteix docència de Psicologia de l'Educació i de Sociologia. També és col·laborador de l'IRIE. És autor i 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 secundària i universitària.

PEP 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.

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 del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la UIB (<http://gifes.uib.eu>), les seves línies de recerca s'integren en les àrees de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social, i inclouen la intervenció socioeducativa en famílies, les relacions intergeneracionals, la intervenció comunitària i l'anàlisi del sistema educatiu. Des de 2004 participa en projectes de recerca competitiva relacionats amb els programes familiars basats en evidència. Ha estat vicedegana de la Facultat d'Educació i cap d'estudis d'Educació social entre els anys 2009 i 2016.

GABRIEL PEREIRO

Llicenciat en Belles Arts per la Universitat de Cuenca. Professor de secundària de l'IES Calvià (Mallorca).

MANEL PERELLÓ BEAU

París (França), 1961. Llicenciat en Medicina. Professor d'Educació Física a l'IES Josep Sureda i Blanes. Ha estat director de l'IES Josep Sureda i Blanes des del curs 2000 al 2010. President fundador de l'Associació de Directors i Directores d'Ensenyament Secundari de Mallorca (ADESMA). Membre del Consell Escolar de les Illes Balears des de 2007 a 2012. Màster en Direcció Pública per Esade Business School (Barcelona). Responsable del Programa de Gestió de Qualitat de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Universitat des de 2015.

RAMON PERPINYÀ FONT

Palma, 1962. Enginyer superior de Telecomunicacions per la Universitat Politècnica de Catalunya. Ha treballat en el desenvolupament de molts projectes d'automatització, telecomandament i de comunicacions. Com a director de projectes, ha dirigit, entre d'altres, els projectes de les Xarxes d'Emergències de les illes Balears i les Canàries (TETRAib, TETRAcan) i els projectes d'automatització de les instal·lacions de les estacions del metro de Palma, així com diversos projectes de seguretat per a túnels. El 1994 va treure les oposicions de professor de Tecnologia a Secundària. Entre 2012 i 2015 es va traslladar a Colòmbia per dirigir la delegació d'una empresa d'enginyeria espanyola. Actualment, està treballant a la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres on, entre d'altres tasques, és el responsable del programa RobotIB.

ALEJANDRO PITALUGA IVORRA

Sant Joan d'Alacant (Alacant), 1966. Llicenciat en Filosofia i Lletres, especialitat de Geografia i Història, per la Universitat d'Alacant. Professor de secundària de Geografia i Història. Ha estat director de l'IES sa Blanca Dona durant el període 2010-2018.

ANTÒNIA POL

Directora CEIP Badies.

ANTÒNIA PUIGGRÒS REBASSA

Cap del Servei de Planificació Social. Llicenciatura en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona (1997). Títol d'Especialista Universitari en Ciència, Tecnologia i Societat: perspectives Sociològiques, UNED (2000). Curs de Mètodes Estadístics Aplicats, UNED (2001) Experiència Laboral: des de l'any 1998 tècnica superior de la CAIB. Professora de l'assignatura Anàlisi i Avaluació dels Impactes socials del Turisme (cursos 2001-02 i 2002-03). Professora del Curs Especialista Universitari en Tècniques d'Integració Laboral de la UIB. (cursos 2008-09, 2009-10 i 2012-13). Des de 2015, Cap de servei de Planificació Social de la Conselleria de Serveis Socials i Cooperació

BALTASAR RAMIS CERDÀ

Muro (Mallorca) 1992. Graduat en Treball Social, ha aconseguit el Premi Extraordinari que atorga la Universitat de les Illes Balears (UIB) al millor expedient acadèmic de la seva promoció (2012-2015). Així mateix, ha cursat el Màster d'Intervenció Socioeducativa amb Menors i Família (MISO), ha obtingut matrícula d'honor pel treball final de màster i ha aconseguit el primer premi del I Tast de Màster emmarcat en la IV Setmana d'Estudis de Postgrau. Està especialitzat en la intervenció comunitària, la participació ciutadana i els nous models de família i ha participat en distints grups focals dirigits a la formació dels professionals en la prevenció del consum de drogues o les estratègies d'intervenció sociocomunitària. Actualment treballa com a tècnic de la iniciativa comunitària Binissalem Ciutat Educadora, de l'Ajuntament de Binissalem, i és un dels principals organitzadors de la I Fira de l'Educació (30 de novembre – 3 de desembre) i partícip del XIII Congrés de la Xarxa Estatal de Ciutats Educadores (RECE) de Lleida. De forma complementària, és tècnic de dinamització i participació ciutadana en el desenvolupament del Pla Director de Participació Ciutadana de l'Ajuntament de Manacor, els Pressupostos Participatius de l'Ajuntament de Sencelles i Porreres, i el Consell d'Infants de l'Ajuntament de Porreres.

MANUEL RICO

Diplomat en Magisteri en l'especialitat d'Educació Especial. Llicenciat en Ciències de l'Educació per la Universitat de València. En l'actualitat és mestre de primària al CEIP Carme Martín (Artana, Castellón).

ITA RIERA TORRENT

Sant Lluís, 1964. Estudiant a l'antiga Maestria el FP2 administratiu i amb diversa formació complementària relacionada amb la meua feina de joventut. Des de l'any 1990 directament o indirectament he treballat per aquest departament de l'Ajuntament de Sant Lluís. I des de l'any 2005 coordino i dirigeixo el servei del Molí de Baix amb el vigent projecte socioeducatiu, que, més que un lloc de feina, representa el desenvolupament d'un projecte personal, amb una gran responsabilitat, ja que des d'un inici es va convertir en un servei municipal, dirigit a col·lectius de persones, fent-lo realitat gràcies a un treball d'equip i amb un incondicional suport de la població del nostre municipi.

IOVANNA RODRÍGUEZ

Enginyera en Computació del Instituto Politécnico Nacional de Mèxic, professora d'Educació de la Universidad Privada de Irapuato (Mèxic) i doctora per la Universidad Pública de Navarra.

MAGDALENA SALAS CÀNAVES

Actualment mestra d'Educació Infantil (1978). Diplomada en TEAT i amb el títol superior de Turisme per la UIB, la meua carrera professional ha estat vinculada a diferents àmbits; encara que en els darrers deu anys especialment al món de l'educació, on he trobat la meua autèntica vocació. Defensora de la renovació pedagògica a través d'una metodologia activa centrada en els processos d'aprenentatge dels infants respectant els seus ritmes maduratius.

ANTONI SALVÀ

Director IES Binissalem.

MARIA ASUNCIÓN SEMPERE CAMPELLO

Cap del Servei d'Atenció a la Diversitat.

Educació i formació:

- Experta Universitària en entrenament i formació organitzacional (Coaching). UIB (2011)
- Experta Universitària en formació de formadors i intervenció en centres. UIB (2010)
- Experta Universitària en formació de formadors. UIB (2009)
- Llicenciada en Psicopedagogia per la UOC (2007)

Experiència laboral:

- Cap de servei d'Atenció a la Diversitat de la Direcció General d'Innovació i comunitat educativa de la Conselleria d'educació i Universitat de les Illes Balears.
- Directora del Centre de Professorat Jaume Cañellas Mut de Palma de la Conselleria d'Educació de Balears.
- Obtenció de plaça per concurs oposició al cos de secundària per l'especialitat d'Orientació Educativa.
- Assessora de primària i atenció a la Diversitat en el Centre de Formació del Professorat de Palma de la Conselleria d'educació de les Illes Balears.
- Directora i secretaria del CEIP Xaloc de Peguera, Calvià.
- Assessora Tècnica docent en la Unitat de Programes Educatius del MEC de la Delegació de Balears.

MIQUEL SOCIESVIVES

Llicenciat en Filosofia (UIB). Diplomant en Pedagogia Terapèutica (CESAG). Coordinador de Convivència i Coeducació a l'IES Josep Font i Trias (Esporles).

MARINA VALLCANERAS

Directora Escola Institut Pintor Joan Miró.

SANTIAGO VICENTE LLAVATA

És professor ajudant doctor al Departament de Filologia Espanyola de la Universitat de València. Ha estat professor d'ensenyament secundari de llengua castellana. Llicenciat en Filologia Hispànica i en Filologia Catalana per la Universitat de València, l'any 2010 va obtenir el grau de doctor amb una tesi sobre Fraseologia històrica.

LUIVIDAÑA FERNÁNDEZ

Granada, 1960. Doctor en Geografia Humana per la UIB. Llicenciat en Història i en Geografia. Està especialitzat en migracions internacionals dins l'àmbit de la Geografia Humana. Treballa dins l'IAQSE de la Conselleria d'Educació i Universitat i com a Professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB impartint les assignatures de Formació Permanent i Educació de Persones Adultes.

MARGALIDA VIVES BARCELÓ

Palma, 1978. És llicenciada en Psicopedagogia i doctora amb Menció Europea en Ciències de l'Educació per la UIB. Contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Entre les seves línies de recerca principal hi ha la qualitat de vida, el suport social a les persones grans, l'aprenentatge al llarg de tota la vida, la inadaptació infantil i juvenil i la resolució de conflictes. Va participar com a experta en 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. Va estudiar Magisteri d'educació infantil a la UJI, Castelló. L'any 2009 va aprovar oposicions a les Illes Balears. L'any 2015 començà a treballar com a directora del CEIP Rosa dels Vents, escola pública i unitària de Mallorca, i va impulsar la unificació del projecte educatiu de centre a través de metodologies actives. Ha col·laborat en diverses publicacions i de manera mensual en el bloc *De mi casa al mundo*, amb la secció «Soñando una escuela», dedicada a temes educatius. És autora del llibre *Un cambio de mirada. Los inicios de una escuela pública activa* (2017), en què explica la seva experiència de canvi d'una escola amb metodologia tradicional a una basada en la pedagogia activa.

CLAUSTRE DE PROFESSORS DEL CEIP LLEVANT



Anuari de l'educació de les Illes Balears 2018



Universitat
de les Illes Balears



G CONSELLERIA
O EDUCACIÓ
I UNIVERSITAT
B

