

Estat actual i futur immediat de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears

Enrique Gómez, Miquel Palou i Agustí Vergés@

@ <enrique.gomez@quimibal.org>; <mipalou@gmail.com>; <averges@educacio.caib.es>.

RESUM

La finalitat del present treball és presentar una aproximació a l'estat actual de l'educació secundària obligatòria (ESO) a les Illes Balears, a partir de l'anàlisi d'una sèrie de dades i d'indicadors de rellevància en atenció als objectius d'aquesta etapa educativa. Tanmateix, l'estudi identifica els trets fonamentals que conformen la problemàtica actual de l'ESO i proposa un ventall de possibles actuacions i millores a partir de la realitat més pròxima que tenen els centres del nostre entorn.

RESUMEN

La finalidad del presente trabajo es presentar una aproximación al estado actual de la educación secundaria obligatoria (ESO) en las Illes Balears, a partir del análisis de una serie de datos e indicadores de relevancia en atención a los objetivos de esta etapa educativa. Asimismo, el estudio identifica los rasgos fundamentales de la problemática actual de la ESO y propone un conjunto de posibles actuaciones y mejoras a partir de la realidad más cercana que tienen los centros de nuestro entorno.

INTRODUCCIÓ

Al pròleg d'un llibre de títol eloqüent –*El predecible fracaso de la reforma educativa*¹– es recordava que quan Frederic Mayor Zaragoza fou ministre d'Educació en un govern de la UCD, a finals dels setanta, es va plantejar iniciar una reforma de l'ensenyament secundari. Quan es va documentar sobre la història d'aquest nivell educatiu, va descobrir amb sorpresa que els darrers 150 anys havia experimentat trenta reformes, és a dir, una cada cinc anys. Frederic Mayor va pensar, amb prou seny, que no hi ha cap canvi educatiu substancial que es pugui dur a terme en cinc anys i que potser el que els docents i els centres necessiten és una certa tranquil·litat per treballar.

Al respecte de tot aquest enfilall de canvis de tota casta que ens plouen de dalt i que els docents no som a temps a pair, és del tot adient recordar les declaracions de Juan Carlos Tedesco –director de l'Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación a Buenos Aires i expert de la Unesco en política educacional– quan diu que «cal definir el centre de secundària modern com un gran centre d'orientació, on el primer pas és que els joves es coneguin a si mateixos; un dels reptes de l'educació és ensenyar a conviure; el punt de partida és valorar allò que ens és propi, com és la llengua»; i afegeix: «Les polítiques educatives no poden regir-se pels períodes de cada govern»; «una reforma s'engega, i abans no comença a donar resultats passen deu o quinze anys».

Com a resultat de la publicació de la Llei orgànica d'educació (LOE), s'ha obert una vegada més, a nivell de tot l'Estat, una situació d'incertesa dins el món de l'ensenyament i, un cop més, els professionals de l'educació secundària observem amb més escepticisme que esperança l'anunci dels canvis que ens esperen. Aquesta desconfiança és provocada, sens dubte, per una llarga història de manca de voluntat de la classe política d'establir, d'una vegada per totes, un acord marc que doni suficient estabilitat al sistema educatiu per poder treballar amb aquella tranquil·litat que veia

¹ SARASON, S. B. (2003) *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Ediciones Octaedro, Barcelona.

necessària el ministre Mayor Zaragoza. Un acord que, a més, compti amb el finançament necessari per garantir-ne la implantació.

En el moment de redactar aquest breu estudi ens trobam –un cop més– davant un nou canvi dels currícula que s'han de començar a impartir, el proper curs 2007-2008, dins les aules dels cursos primer i tercer de l'ESO a causa del desplegament normatiu de la LOE.

MARC NORMATIU ACTUAL A L'ESO

a) antecedents

Fins al moment de la promulgació de la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), el sistema educatiu era regulat per la Llei general d'educació i finançament de la reforma educativa (LGE), de 1970, que establia un ensenyament obligatori amb un sol nivell educatiu i vuit anys de durada, l'ensenyament general bàsic, comprès entre els sis i els catorze anys d'edat. Això va ser modificat per la LOGSE amb algunes novetats fonamentals: fragmenta l'ensenyament obligatori en dues etapes: l'educació primària –entre els sis i els dotze anys– i l'educació secundària –entre els dotze i els setze– que es defineix com una etapa «que completa l'ensenyament bàsic i abasta quatre cursos acadèmics, entre els dotze i els setze anys d'edat» (art. 17.a), amb la «finalitat de transmetre a tots els alumnes els elements bàsics de la cultura, formar-los per assumir els seus deures i exercir els seus drets i preparar-los per a la incorporació a la vida activa o per accedir a la formació professional específica de grau mitjà o al batxillerat» (art. 18). Aquest accés es produeix a través d'una titulació única (Graduat en Educació Secundària), que rebran tots aquells alumnes que hagin assolit els objectius establerts (art. 22).

Des dels seus inicis, la gran aportació de la LOGSE al sistema educatiu sembla que es pot centrar en l'obligatorietat de l'ensenyament per a tothom fins als setze anys, aspecte que no fou del tot ben entès ni prou ben acceptat per tota la societat, preocupada per una suposada minva del nivell acadèmic, i alarmada per informacions sovint fragmentàries i poc fonamentades sobre l'augment de la conflictivitat a l'escola (rebuig de l'ensenyament per part dels adolescents, dificultats de gestió de les aules i els centres, etc.).

D'altra part, la LOGSE, i això ho accepten fins i tot els seus principals impulsors institucionals, es desenvolupà sense el finançament adient (de fet, el mateix obstacle que va impedir la plena implantació de la LGE), i no aconseguí proporcionar els recursos necessaris ni la formació del professorat convenient per dur-la a la pràctica, tot sobrecarregant els docents amb un nombre creixent, i difícilment assumible, de responsabilitats. Cal no oblidar, també, que allò que la LOGSE proposava era reunir dins la mateixa aula un alumnat divers, que abans era segregat a partir dels 14 anys entre el batxillerat i la formació professional de primer grau o que, simplement, era exclòs del sistema.

Per si tot això fos poc, el desembre de l'any 2000, el Ministeri dictà dos reials decrets² que, amb caràcter de normativa bàsica, modificaven els horaris i els continguts bàsics de l'educació

² Reials decrets 3473 i 3474/2000, de 29 de desembre.

secundària obligatòria i l'estructura del batxillerat i, a més, llevaven als equips docents la facultat que tenien fins aleshores de fer la distribució dels continguts curriculars per cicles i cursos segons les característiques i singularitats pròpies de cada centre.

Un dels motius d'aquests canvis –fets sense una consulta formal al professorat i del tot precipitats al nostre mode d'entendre– fou «la necesidad de facilitar la movilidad de los alumnos por todo el territorio nacional» (sic); qualsevol persona mínimament informada sobre les circumstàncies que envolten el desenvolupament de les programacions a les nostres aules, convindrà que aquest argument és del tot gratuït: l'alumnat que s'incorpora a les Illes des d'Andalusia, l'Argentina o qualsevol altre indret no té com a principal problema el desfasament curricular, sinó que el seu desarrelament a l'entorn social més proper, la inestabilitat laboral dels pares o la problemàtica de tipus lingüístic que ha d'afrontar pesen molt més que el fet que –per exemple– les equacions de primer grau no estiguin situades exactament a la primera unitat temàtica de la segona avaluació; però a més, resulta que a la nostra comunitat autònoma tenim una notable afluència d'alumnes que procedeixen de països estrangers i, de moment, el nostre currículum i el nostre calendari escolar no estan gaire sintonitzats amb els de Colòmbia o l'Equador. No convindria molt més, parlant de mobilitats, pensar –per exemple– en la forma de reduir la del professorat i procurar la màxima estabilitat dels equips docents als centres?

Segons els dos decrets esmentats –normativament no quedava altre remei– foren redactats per part de la nostra Conselleria d'Educació i Cultura durant el curs acadèmic 2001-2002 els currículums de l'ESO³ i del batxillerat⁴ propis de les Illes Balears. Així, semblava que es podria tancar –tot i que, ja ho hem dit, precipitadament– el cicle iniciat amb la LOGSE onze anys enrere i el professorat podria procedir a revisar i adaptar les seves programacions d'aula a la nova ordenació.

Malauradament no fou així, i dos anys justs després de la publicació dels dos RD de desembre del 2000 inspirats en el famós Dictamen sobre la Enseñanza de las Humanidades, el Ministeri publicava la LOCE⁵ que, entre d'altres novetats, tornava a presentar nous horaris, noves matèries i –un altre cop– noves programacions amb nous continguts.

Aquesta llei –que desmuntava peça a peça la LOGSE– ignorava tota referència als projectes curriculars d'etapa, la redacció i revisió dels quals ens ha ocupat, al professorat, moltes hores durant els darrers cursos, impeding de fet exercir l'autonomia pedagògica prevista a l'article 68 de la mateixa llei. Tanmateix, la LOCE pretenia la introducció de proves d'avaluació diagnòstica, una prova general per a l'obtenció del títol de Batxiller, que l'avaluació dels alumnes en l'ESO es fes de manera diferenciada per assignatures i sobre els continguts –mentre que la LOGSE la considerava de forma integradora–, la repetició del curs seria obligatòria «cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos» (art. 29)... Amb tot això, el concepte d'avaluació contínua restava desintegrat i es retrocedia més enllà fins i tot de la LGE.

³ Decret 86/2002, de 14 de juny.

⁴ Decret 111/2002, de 2 d'agost.

⁵ Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació.

b) La LOE

Els resultats electorals del 14 de març de 2004 capgiraren –un cop més– el panorama educatiu al si de l'Estat espanyol i el nou govern, configurat per i a l'entorn de forces polítiques partidàries d'un model educatiu radicalment oposat al que representava la LOCE, proposà de seguida una moratòria en la seva aplicació.

Tot i que en el moment de redactar aquest article resulta difícil concretar la profunditat dels canvis que es produiran respecte del model que representava la LOCE, i en el seu desplegament normatiu, en principi ja es pot observar que:

- a) no es duran a terme els itineraris a partir del tercer curs d'ESO que pretenien «situar» l'alumnat segons les seves capacitats,
- b) s'ha restablert el procediment general d'avaluació contínua establert per la LOGSE,
- c) s'ha revisat el caràcter de l'assignatura de Religió en el sentit que la seva avaluació no serà computable a efectes de promoció de curs de l'alumnat,
- d) el nombre d'assignatures «troncals» a escollir per l'alumnat ha passat de dues a tres al quart curs de l'ESO,
- e) es deixa a criteri de les administracions educatives la facultat d'incloure al currículum matèries optatives en cada un dels cursos de l'ESO.
- f) ...

D'altra part, ja s'estan produint canvis en la distribució horària setmanal a causa del desplegament de la LOE en els corresponents decrets de currículum; així, i per al curs 2007-2008⁶ els cursos primer i tercer de l'ESO s'han vist afectats quant a aquesta distribució horària, de forma que les matèries de tecnologia i d'educació plàstica i visual passen a impartir-se al primer curs en lloc del segon, la música deixarà d'impartir-se als tres primers cursos de l'etapa (dues hores en cadascun) i sols s'impartirà al segon i al tercer (tres hores per curs); al segon curs, les matèries instrumentals passaran (el curs 2008-2009) de tenir una disposició horària de tres hores setmanals a quatre i la nova matèria d'Educació per a la Ciutadania disposarà d'una hora setmanal; finalment, l'ètica veurà minvada en una hora la seva càrrega horària al quart curs (passa de dues hores setmanals a una).

Precisament per il·lustrar una mica més aquesta qüestió de la distribució horària al conjunt de tota l'etapa, s'han comparat les càrregues horàries actuals existents entre els conjunts de les matèries dels àmbits científicotecnològic (taula 1) i humanístic (taula 2) a l'ESO que regiran per al proper curs 2007-2008; en la comparació no s'han considerat les matèries denominades instrumentals (matemàtiques i llengües), l'educació física, l'educació per a la ciutadania, l'educació eticocívica i la religió.

⁶ Aquí ens referim als horaris que seguiran els centres de les Illes Balears, pendent del desplegament definitiu de la LOE a la nostra comunitat.

TAULA 1. PERCENTATGE DE CÀRREGA HORÀRIA QUE TENEN LES MATÈRIES (COMUNES I TRONCALS) DE L'ÀMBIT CIENTIFICOTECNOLÒGIC A L'ESO.

	cursos de l'ESO				total hores als 4 cursos		
	1r	2n	3r	4t	comunes per a tot l'alumnat	troncals cursades al 4t curs	total hores
Ciències de la naturalesa	3	3	4	(9) ⁷	10	–	10
Biologia i geologia	–	–	–		–	3 (*)	3
Tecnologia	4	–	2		6	3 (*)	9
Física i química	–	–	–		–	3 (*)	3
Total hores matèries de l'àmbit científic.....					16	9	25
Proporció sobre l'horari total dels 4 cursos (128 hores)					12,5 %	7,0%	19,5 %

Elaboració pròpia

(⁷) suposant –per exemple– que s'han escollit la biologia i geologia, la tecnologia i la física i química com a troncats a 4t d'ESO.

TAULA 2. PERCENTATGE DE CÀRREGA HORÀRIA QUE TENEN LES MATÈRIES (COMUNES I TRONCALS) DE L'ÀMBIT HUMANÍSTIC A L'ESO

	cursos de l'ESO				total hores als 4 cursos		
	1r	2n	3r	4t	comunes per a tot l'alumnat	troncals cursades al 4t curs	total hores
Ciències socials	3	3	3	3	12	–	12
Educació plàstica i visual	4	–	2	–	6	3(*)	9
Literatura ⁸	1,5	2	1,5	1,5	6,5	–	6,5
Música	–	3	3	–	6	3(*)	9
Llatí	–	–	–	–	–	3(*)	3
Total hores matèries de l'àmbit humanístic					30,5	9	39,5
Proporció sobre l'horari total dels 4 cursos (128 hores)					23,8%	7,0 %	30,4%

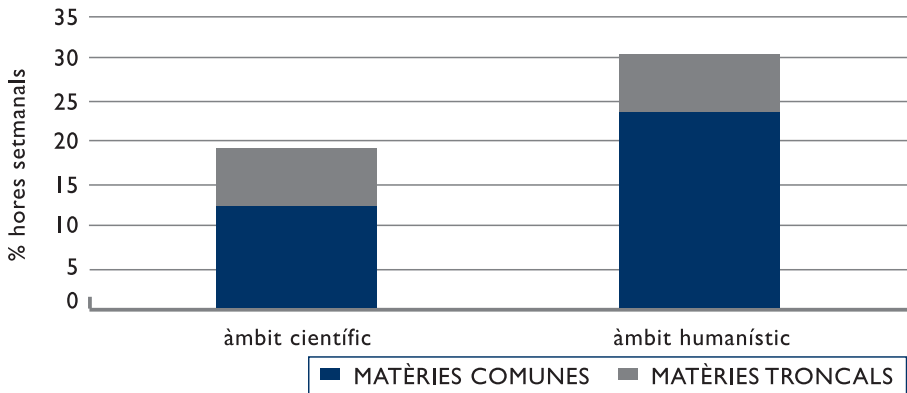
Elaboració pròpia

(⁸) suposant –per exemple– que s'han escollit l'educació plàstica i visual, la música i el llatí com a troncats a 4t d'ESO.

⁷ Al quart curs, cal cursar tres matèries (troncals) de tres hores entre les següents: informàtica, llatí, segona llengua estrangera, plàstica, música, tecnologia, biologia/geologia i física/química.

⁸ Hom considera, de forma aproximada, que s'inverteix el 25% de l'horari total de les matèries de llengua i literatura catalana i llengua i literatura castellana a impartir el currículum de literatura.

GRÀFIC I. PERCENTATGE DE CÀRREGA HORÀRIA QUE TENEN LES MATÈRIES (COMUNES I TRONCAL) PROPRES DELS ÀMBITS CIENTÍFIC I HUMANÍSTIC A L'ESO.



Elaboració pròpia

De l'anàlisi d'aquestes dades (vegeu el gràfic I), observam que els mínims dels dos àmbits a cursar durant l'etapa i de forma obligatòria per a tot l'alumnat es troben força descompensats (el 12,5% del científicotecnològic enfront del 23,8% de l'humanístic) i el mateix passa amb els màxims que pot arribar a assolir durant tota l'etapa l'alumnat que es decanta per un o altre àmbit al quart curs (el 19,5% enfront del 30,4%). Sembla que això entra en una certa contradicció amb l'esperit dels articles 22 i 23 de la mateixa LOE —on s'esmenten els principis generals i els objectius de l'etapa—, en què la cultura i els coneixements científics i tecnològics se situen al mateix nivell que els altres.

Cal assenyalar que, tot i que no és objecte del present article l'anàlisi de l'educació postobligatòria, les diferències indicades a l'ESO quant a les càrregues horàries dels àmbits científicotecnològic i humanístic es fan molt més notòries al batxillerat; així, mentre que l'alumnat que segueix algun dels itineraris que comprèn la modalitat d'humanitats i ciències socials pot arribar a rebre —al conjunt dels dos cursos de l'etapa— fins al 72,3% d'hores corresponents a matèries pròpies de la seva modalitat, el que s'inclina per algun dels itineraris de la modalitat de ciències i tecnologia només pot arribar al 49,2%.

Malgrat tots els canvis que la LOE introdueix en relació amb les intencions que pretenia la LOCE, la major diversitat present actualment a les aules s'enfronta amb un model d'organització escolar i uns currículums que no responen adequadament a les necessitats educatives d'aquest alumnat. I tot això es produeix en un context de canvis socials, econòmics i culturals de profunditat sense precedents, entre els quals el d'una immigració contínua que, a part les dificultats pròpies de la integració sociocultural, genera una forta demanda suplementària de recursos educatius. Al darrer apartat de l'article s'analitzarà de forma una mica més exhaustiva aquesta qüestió.

ALGUNS INDICADORS DE LA SITUACIÓ ACTUAL

En aquest moment, a punt de començar el curs 2007-2008, hem intentat fer una revisió d'algunes dades disponibles –en la major part dels casos només fins al curs 2004-2005– que resulten d'interès com a indicadors de la situació actual de l'ESO, abans de la posada en marxa de la LOE, i ja amb un nombre significatiu de cursos acadèmics gestionats per la Conselleria d'Educació i Cultura una vegada realitzades les transferències educatives des de l'Administració de l'Estat el primer dia de gener de l'any 1998.

En primer lloc, respecte del nombre d'alumnes escolaritzats a les Illes Balears en aquesta etapa educativa, cal destacar que, mentre en els cursos previs a les transferències encara es produïa un augment suau del nombre total, des de llavors ençà aquesta dada roman pràcticament constant i fins i tot els darrers anys se'n detecta una lleugera disminució –inferior a l'1%– que ens torna a situar en els valors de l'any 2000. No obstant això, aquesta afirmació no es extrapolable a cadascun dels dos cicles que conformen l'ESO.

Efectivament, a la taula 3 es pot comprovar que en els darrers cinc cursos l'alumnat matriculat al primer cicle continua experimentant un lleuger augment (5,2% en total) que queda contrarestat per la disminució que s'ha produït al segon cicle (7,5% en total). Aquestes dades poden fer pensar que estaria augmentant la taxa d'abandonament del sistema educatiu, entesa com el percentatge d'alumnat d'una determinada edat que es troba fora del sistema educatiu respecte del total de la població de la mateixa edat.

Curs	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07
TOTAL'ESO	37,762	38,773	39,821	39,702	39,758	39,640	40,063	40,300	40,017	39,987	39,717
1r cicle	22,505 ^(*)	21,697	20,804	20,023	20,455	20,425	20,784	21,237	21,559	21,768	21,870
2n cicle	15,257	17,076	19,017	19,679	19,303	19,215	19,279	19,063	18,458	18,219	17,847

Fons: MEC, Direcció General de Planificació i Centres (Conselleria d'Educació i Cultura de la CAIB) i Programa d'Orientació i Transició a la Universitat (UIB);

(*) En aquesta casella també s'inclou el total d'alumnat de 7è i 8è d'EGB (a partir del curs 1997-98 es deixà d'impartir l'EGB).

De forma similar, a la taula 4 es pot veure que a les Illes Balears, en l'interval comprès entre els sis darrers cursos, aquesta taxa d'abandonament ha augmentat als 16 anys mentre que s'ha reduït als 17 anys, tot i que els valors actuals continuen essent excessivament elevats i, per tant, un factor de preocupació. Per als 16 anys aquesta taxa no s'ha aconseguit reduir, tal com ha succeït a la mitjana del conjunt de l'Estat, i s'observa com el curs 2004-2005 el valor a les Illes Balears pràcticament duplica la mitjana estatal.

TAULA 4. VARIACIÓ DE TAXA D'ABANDONAMENT ESCOLAR A LES ILLES BALEARS I AL CONJUNT DE L'ESTAT PER EDAT I PER SEXE

edat		16		17	
curs		99-00	04-05	99-00	04-05
Illes Balears	Mitjana	16,8	21,7	34,5	30,5
	Homes	19,9	23,6	41,4	37,1
	Dones	13,5	19,7	27,1	23,5
Espanya	Mitjana	13,1	12,2	23,7	22,2
	Homes	15,4	15,0	28,1	27,6
	Dones	10,6	9,2	19,1	16,5

Font: MEC i Programa d'Orientació i Transició a la Universitat (UIB).

També resulta interessant analitzar –a la mateixa taula 4– la diferència de valors per sexe. Ràpidament es comprova que, de manera general, les taxes són sensiblement superiors en el cas dels homes respecte de les dones. Així, amb les darreres dades disponibles, es conclou que als 16 anys i per a les Illes la taxa d'abandonament de l'alumnat masculí supera gairebé en 4 punts el femení; aquesta diferència quasi es triplica als 17 anys. Per altra banda aquesta taxa supera en més de 8 punts la mitjana de tot l'Estat (30,5% enfront del 22,2%).

Com a informació complementària, a la taula 5 es mostra la variació per sexe que la taxa d'idoneïtat ha experimentat a les Illes Balears al llarg de deu anys, entesa com el percentatge d'alumnat que es troba escolaritzat en el curs que li correspon en relació amb la seva edat, en tres moments diferents de l'ESO (12, 14 i 15 anys).

TAULA 5. VARIACIÓ DE LA TAXA D'IDONEÏTAT A LES ILLES BALEARS PER EDAT I PER SEXE

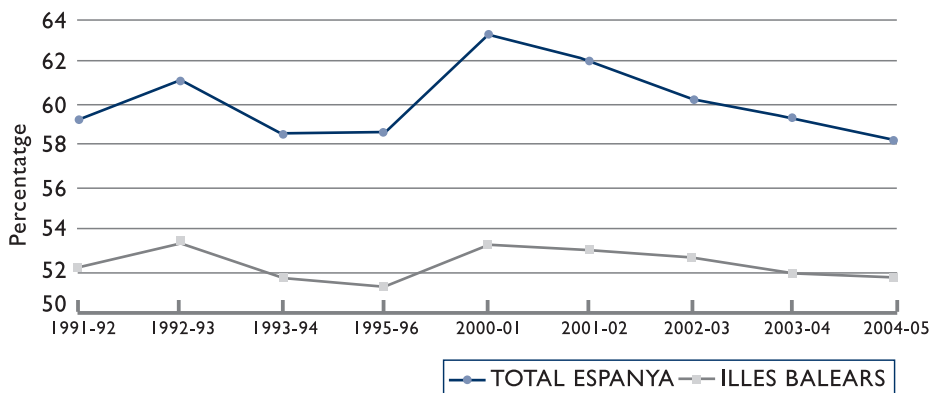
edat	12 anys		14 anys		15 anys	
	93/04	03/04	93/04	03/04	93/04	03/04
homes	69,7	72,4	50,3	57,1	44,3	45,7
dones	82,9	88,0	73,4	76,2	63,3	66,0

Font: Ministerio de Educación y Ciencia.

Es constata que en els tres moments analitzats aquesta **taxa d'idoneïtat** ha augmentat, aspecte que, evidentment, suposa una millora de la situació; no obstant això, els valors continuen essent molt baixos, especialment per als homes.

Si es comparen, per exemple, les dades que figuren al gràfic 2, es pot concloure que, per a les Illes, als quinze anys hi ha una diferència de més de sis punts percentuals per davall la mitjana estatal que, a més, es manté pràcticament constant al llarg del període analitzat. L'increment que es produeix en el valor d'aquesta taxa –tant en els valors estatals com en els de les Illes Balears– entre els cursos 1995-96 i 2000-2001, es poden relacionar amb el fet que a partir del curs 1997-98 es deixà d'impartir l'EGB i tot l'alumnat de més de 14 anys començà a escolaritzar-se a l'ESO almenys fins als 16. Malauradament, aquesta tendència s'ha tornat a invertir els cursos següents.

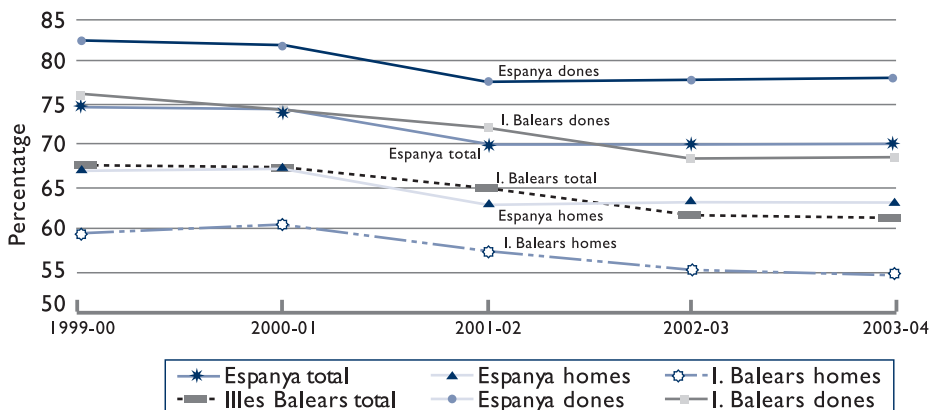
GRÀFIC 2. TAXA D'IDONEÏTAT ALS 15 ANYS



Font: MEC i Programa d'Orientació i Transició a la Universitat (UIB)

Si es considera com a *índex d'èxit als estudis d'ESO* el percentatge d'alumnes que es gradua en aquesta etapa, obtenim que els valors absoluts presenten, a les Illes, una tendència temporal a la baixa i, un altre cop, els resultats són clarament inferiors per als homes (54,5% per al curs 2003-2004) respecte de les dones (68,6% per al mateix curs). Tanmateix, ens trobam que la diferència percentual per al conjunt d'ambdós sexes entre la mitjana de les Illes Balears és nou punts percentuals inferior a la mitjana estatal: 61% enfront del 70% (vegeu el gràfic 3).

GRÀFIC 3. TAXA BRUTA DE POBLACIÓ QUE ES GRADUA DE L'ESO



Font: MEC i Programa d'Orientació i Transició a la Universitat (UIB).

Totes aquestes dades ens porten a la conclusió que els resultats de l'ESO a la nostra comunitat són clarament insatisfactoris, especialment en el cas dels homes, i es troben per sota de les mitjanes

estats. Com a possible justificació d'aquesta realitat, s'ha apuntat el fet que l'economia de la nostra societat, clarament posicionada en el sector de serveis, ofereix al nostre jovent una ampla oferta de treball sense gaire requisits de qualificació, circumstància que exerceix una clara competència respecte de la continuïtat dels estudis.

Per altra banda també s'han de considerar els canvis que s'han produït en la població escolar, especialment als centres públics, a causa de la incorporació durant els darrers anys d'un elevat contingent d'alumnat immigrant i que, en el darrer curs, 2006-2007, ja ha suposat el 14,5% del total que conforma l'ESO. Evidentment, per tal de minorar els efectes que produeix aquest alumnat, que moltes vegades s'incorpora una vegada començat el curs,⁹ i molt freqüentment sense cap coneixement d'una o de les dues llengües oficials de la comunitat, es requereix un notable suport per part de l'administració educativa i una elevada inversió econòmica que no s'han fet paleses en cap cas aquests darrers cursos.

Tot seguit, a la taula 6, es mostra l'evolució de la presència d'alumnat estranger als centres no universitaris durant els darrers sis cursos. S'observa com, malauradament, la proporció d'aquest tipus d'alumnat que es reparteix entre els centres públics i els privats es manté notòriament desequilibrada al llarg d'aquest cicle.

TAULA 6. EVOLUCIÓ DE LA PRESENCIA D'ALUMNAT NO UNIVERSITARI ESTRANGER A LES ILLES BALEARS CLASSIFICAT SEGONS EL TIPUS DE CENTRE.

curs	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06
centres públics	4.972	7.148	10.271	12.628	14.061	15.643
%	81,2	82,1	82,1	81,1	81,8	81,7
centres privats	1.153	1.564	2.248	2.952	3.132	3.518
%	18,8	17,9	17,9	18,9	18,2	18,3

Elaboració pròpia

Quant al professorat responsable d'impartir la docència en aquesta etapa de l'ESO, si bé es cert que, tal com es pot comprovar a la taula 7, durant els tres darrers cursos s'ha incrementat significativament el seu nombre¹⁰ sense que s'hagi modificat el nombre global d'alumnes, sembla que aquest increment no és suficient i, a més, es necessiten d'altres mesures organitzatives per afrontar amb garanties l'atenció acadèmica en aquesta etapa de l'ESO (millor distribució de l'alumnat immigrant entre tots els centres sostinguts amb diners públics, millora en el tractament de la problemàtica lingüística, més professorat de suport a les àrees instrumentals, més professorat per desdoblament a les àrees experimentals i a les classes d'idiomes...).

⁹ Hom en diu alumnat d'incorporació tardana.

¹⁰ Als centres públics la taxa d'increment ha estat de l'11%.

TAULA 7. EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA: TAXA TOTAL DE PROFESSORAT SEGONS EL TIPUS DE CENTRE ENTRE ELS CURSOS 2004-2005 I 2006-2007

Curs	Total	Públics	Concertats	Privats
06-07	3.047	1.979	1.035	33
05-06	2.999	1.937	1.031	31
04-05	2.743	1.679	1.031	33

Font: Direcció General de Planificació i Centres. Conselleria d'Educació i Cultura. CAIB.

En tot aquest sentit resulta prou significativa la dada que aporta l'informe econòmic i social de 2005, elaborat per la Caixa de Balears Sa Nostra, d'acord amb la qual les Illes Balears foren la comunitat amb una despesa pública en educació més baixa de tot l'Estat espanyol (només un 2,8% del PIB l'any 2003). També en aquest mateix informe s'indica que el percentatge de variació de 2005 respecte de 2004, de la despesa en educació a les Illes Balears, va ser del 30,9%; si es compara aquesta dada enfront del 39,2%, en què s'incrementà el total de la despesa pública, es conclou l'existència d'una minva en el pes de la despesa en educació respecte de la total.

Evidentment la confluència d'aquests dos vectors –un percentatge tan reduït de despesa pública en educació i una disminució del seu pes pressupostari– no semblen les millors eines per tractar de millorar la situació de l'àmbit educatiu al si de la nostra comunitat.

PROBLEMÀTICA I PROPOSTES D'ACTUACIÓ

a) La diversitat de l'alumnat

Una de les principals modificacions que va plantejar la LOGSE va ser l'augment de l'edat d'escolarització fins als 16 anys. Aquesta mesura, globalment positiva, ha ocasionat que en els centres de secundària hi hagi una part de l'alumnat que abans no era present al si del sistema educatiu, la qual cosa ha provocat força heterogeneïtat a les aules, atesa la gran diversitat de capacitats, de motivacions, d'interessos, de ritmes d'aprenentatge i, a tot això, cal afegir la procedència lingüística que presenta un elevat percentatge del nostre alumnat.

Així, la forta immigració dels darrers anys fa que hi hagi alumnes nous que s'incorporen a les aules, principalment a les dels centres públics,¹¹ al començament o al llarg del curs, la majoria de vegades prové d'un sistema educatiu diferent i amb desconeixement de la llengua catalana, que hauria de ser la vehicular de tots els centres.¹² En tots aquests casos, convindria revisar el criteri mitjançant el qual es fixa el nivell en el qual s'escolaritza aquests alumnes: caldria avaluar no tan sols la variable edat –com es fa ara–, sinó també el seu nivell curricular; ja que de moment els centres docents només poden dur a terme una tasca de socialització i aprenentatge lingüístic, de forma que aquest alumnat disposa de poques possibilitats d'assolir el nivell del curs al qual ha estat adscrit i, en conseqüència, molts d'ells abandonen el sistema educatiu sense cap titulació.

¹¹ Vegeu la taula 6.

¹² Article 22.1 de la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística a les Illes Balears.

D'altra part, a tota aquesta diversitat present a les aules s'hi afegeixen altres circumstàncies –canvis socials i familiars, nous valors emergents entorn de la joventut, rol de les noves tecnologies en l'aprenentatge formal i informal de l'alumnat..., que sol·liciten canvis notables en la resposta que els centres i el professorat han de donar a la problemàtica que ara mateix presenta el fet educatiu.

b) El professorat i la seva formació inicial

Pel que fa a la formació del professorat, no fa gaire que per exercir la docència amb garanties era suficient dominar la matèria a ensenyar i saber-la comunicar amb claredat. Amb aquests nous reptes això no basta i el professorat necessita tenir coneixements sobre disseny del currículum, de psicopedagogia, sobre les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), etc. A més, el fet que la investigació didàctica aportí de forma continuada nous coneixements fa que el professorat necessiti no sols una correcta formació inicial, sinó tenir a l'abast una formació permanent durant tot el seu exercici professional.

Aquesta formació inicial a hores d'ara s'adquireix a través del CAP,¹³ de forma que es produeix el contrasentit que encara s'està aplicant un model pensat per formar professorat d'alumnes de BUP que, d'ençà la implantació progressiva de la LOGSE, s'han transformat en alumnes d'ESO amb totes les diferències que el fet comporta.

Tot i que, per exemple, des de l'ICE de la UIB s'han fet grans esforços per adaptar el CAP a la nova situació,¹⁴ aquest curs no ha acabat mai de donar resposta al que hauria de ser una formació inicial per al professorat de secundària d'acord amb la situació actual que tenen els instituts i altres centres que imparteixen l'educació secundària. D'ençà el 1995, diversos decrets del MEC han intentat dur a terme la transformació del CAP sense que cap dels quals hagi arribat a concretar-se. Ara mateix la LOE preveu un Màster en Formació del professorat d'Educació Secundària que s'adaptarà al sistema de graus i postgraus de l'espai europeu d'educació superior. La implantació i el desenvolupament d'aquest Màster hauria de ser una prioritat per a la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears i per a la UIB.

Durant tot l'exercici professional, s'hauria de valorar el treball del professorat mitjançant una acurada avaluació que preveïés no tan sols l'antiguitat, sinó també l'exercici de la seva tasca dins l'aula, la seva capacitat d'ús dels nous mitjans didàctics, la seva competència per treballar en grup, la seva predisposició per participar en les diverses formes d'organització que tenim als centres,¹⁵ la seva voluntat de dur a terme una formació permanent i la seva participació en activitats –seminaris, grups de treball i recerca, jornades, congressos..., que es trobin relacionades amb la millora de la pràctica docent.

¹³ Curs d'Aptitud Pedagògica, que prové de la Llei general d'educació de 1970.

¹⁴ En aquest moment el curs consta de 13 crèdits teòrics de matèries comunes (didàctica general, psicologia, organització escolar i atenció a la diversitat), 4 crèdits teòrics específics (didàctica específica) i 10 crèdits de formació pràctica que es realitzen en instituts de secundària on els alumnes són tutoritzats per professors que han rebut una formació adient per a aquesta tasca.

¹⁵ Equips docents, funció tutorial, departaments, equips directius, grups d'atenció a la qualitat...

Aquesta valoració de la feina del professorat hauria de repercutir, sens dubte, no tan sols en la consolidació de determinats incentius econòmics, sinó també en la consecució de mèrits per participar en els diferents tipus de concursos.

c) Els centres i la seva organització

Els centres educatius s'han d'adaptar a aquesta nova situació d'heterogeneïtat provocada per la diversitat d'alumnat ja comentada abans i, sempre que sigui necessari i sense limitacions pressupostàries, s'han d'implantar mesures organitzatives, amb programes com els PIE,¹⁶ el PALIC,¹⁷ el PISE,¹⁸ el de diversificació curricular, l'assignació de tutories individualitzades per realitzar un seguiment de l'aprenentatge de l'alumnat amb necessitats educatives singulars, de suports dins les aules, etc.

També s'han d'implementar, quan convingui, altres mesures com les adaptacions curriculars individualitzades (ACI) destinades a l'alumnat amb diferents graus de dificultats d'aprenentatge, canviar les estratègies didàctiques per donar resposta a la majoria de l'alumnat i potenciar l'avaluació formativa; totes elles han de ser d'utilitat per adaptar el procés didàctic als progressos i dificultats d'aprenentatge. També s'ha de treballar l'excel·lència, és a dir, aquells alumnes que poden assolir més quantitat de coneixements i d'un nivell més alt. La feina de l'equip docent d'un determinat grup resulta aquí, d'una importància cabdal, perquè permet treballar d'una forma coordinada i conjunta per donar resposta als problemes dels alumnes.

Per altra banda des del punt de vista organitzatiu, la formació de grups homogenis, a partir només de la procedència de l'alumnat o del seu nivell acadèmic, creiem que no és la manera més adequada de solucionar els problemes; alternativament, els grups heterogenis on hi hagi diversitat –sense que això no hagi de suposar en cap moment conflictivitat– permeten que tot l'alumnat gaudeixi de la possibilitat de tenir referents positius, la qual cosa fa que augmentin les seves expectatives d'aprenentatge.

Un camí per tractar aquesta heterogeneïtat podria ser la disminució de ràtios per donar una atenció més personalitzada, els suports, sempre que sigui possible realitzats dins l'aula, els programes d'acollida de l'alumnat nouvingut, l'atenció als alumnes amb necessitats educatives específiques i sobretot un canvi en la metodologia i en les formes d'avaluació.

El reforç educatiu és una altra de les assignatures pendents pel que fa a l'atenció general a l'alumnat d'ESO. És del tot imprescindible dur a terme aquesta actuació no tan sols per facilitar la consolidació dels aprenentatges en tots els casos que convingui, sinó també per dur a terme la recuperació de matèries pendents d'un curs per l'altre i la d'avaluacions suspeses en un mateix curs. Habitualment

¹⁶ Projecte d'intervenció educativa: projecte elaborat pels centres per donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat. Pot contenir i prevenir mesures de les dimensions següents: amb famílies i alumnes, organitzatives i curriculars, de funció tutorial, referides a l'agrupament d'alumnes, convivencials, de formació permanent i de relació i cooperació amb institucions i serveis externs al centre.

¹⁷ Pla d'acolliment lingüístic i cultural: pla d'inserció lingüística i cultural de l'alumnat nouvingut amb una llengua diferent de la vehicular del centre.

¹⁸ Projecte d'intervenció socioeducativa: són programes excepcionals adreçats a alumnes menors de 16 anys amb dificultats greus d'adaptació a l'entorn escolar derivades de condicions especials de caràcter social, personal o familiar.

els centres no disposen d'horari lectiu –almenys de tot el que seria necessari– per dur a terme aquest reforç, per la qual cosa de moment no queda més remei que arbitrar altres fórmules que permetin, tot i que només en part, solucionar aquesta qüestió: atenció a l'alumnat fora de l'horari lectiu,¹⁹ utilització de les hores del professorat dedicades a coordinació dels departaments, a activitats d'estudi, a activitats complementàries...

Malgrat totes aquestes mesures, hi ha alumnes que, pel seu nivell acadèmic, per la seva incorporació tardana al sistema educatiu o per la seva falta de motivació i interès, no volen seguir un ensenyament reglat dins l'ESO. Se'ls hauria d'encaminar cap a una formació més professionalitzadora: garantia social o tallers professionals organitzats pels ajuntaments o altres entitats sense ànim de lucre. Aquestes opcions haurien d'ampliar molt la seva oferta, ja que una bona part dels alumnes no hi poden accedir actualment per manca de places.

Aquests programes no s'haurien de veure com una sortida del sistema educatiu, ja que tots ells tenen una formació bàsica que els permet preparar-se per a la prova d'accés als cicles formatius de grau mitjà. Per accedir a aquests programes s'hauria de tenir com a mínim 15 anys i excepcionalment, previ informe del Departament d'Orientació i amb el consentiment dels pares, als 14. També hi ha alumnes que per la seva elevada conflictivitat no poden estar a les aules ordinàries, en aquests casos l'administració educativa hauria d'arbitrar solucions com per exemple: escolarització compartida, currículum i organització adaptada, suports individuals, intervenció i seguiment dels serveis socials...

d) Els objectius formatiu i propedèutic de l'ESO

La formació que ha de proporcionar l'ESO hauria de tenir dues vessants fonamentals: una de formació bàsica per a tots i una altra de propedèutica per a aquell alumnat que desitgi continuar estudis posteriors. Aquestes dues vessants han de ser complementàries i mai incompatibles.

Ja que l'ESO és una etapa comuna a tots els ciutadans hauria de permetre l'adquisició d'un nivell cultural dins els àmbits científic, humanístic, artístic..., que facilités la integració de tota la població escolar en la societat del coneixement. Per això, i si volem que les Illes Balears siguin una societat moderna, culta, competitiva i amb iniciativa, no es pot renunciar a aconseguir la màxima formació possible per als seus ciutadans: batxillerat, formació professional i/o formació universitària.²⁰ En qualsevol cas, el sistema educatiu hauria de procurar que tots els alumnes arribin a assolir uns criteris propis que els permetin l'autonomia com a persones.

Per donar resposta a aquesta doble vessant –la de formació bàsica comuna per a tots els ciutadans i la propedèutica–, l'administració hauria de crear incentius perquè els empresaris duguin a terme, de forma preferent, la contractació d'aquelles persones que gaudeixin –com a mínim– de la titulació en educació secundària obligatòria o una formació professional adequada.

¹⁹ A l'IES Son Rul-lan, d'ençà el curs 2002-2003, s'imparteixen reforços de matemàtiques, física i química, anglès i llengua catalana els dimarts i els dijous horabaixa; com a compensació, el professorat voluntàriament responsable d'aquestes activitats resta alliberat d'algunes activitats complementàries del seu horari.

²⁰ Actualment, i de forma aproximada, sols la meitat de la població segueix estudis posteriors a l'ESO.

e) La metodologia i l'avaluació dins l'aula

A l'ESO caldria reflexionar si la metodologia que s'utilitza habitualment és l'adequada. La classe magistral no ajuda a tractar la diversitat i no dona resposta a les necessitats dels diferents alumnes. Seria necessari pensar en unes classes desenvolupades a partir d'activitats que possibilitin que cada alumne aprengui segons les seves capacitats i que adquireixi totes les competències necessàries per poder realitzar un aprenentatge autònom i diversificat a partir d'uns coneixements bàsics imprescindibles.

En aquest sentit ens trobam, curiosament, que mentre a l'educació secundària es continuen treballant dins les aules sobretot els continguts conceptuals, de forma que l'ensenyament resulta encara massa academicista i poc centrat en l'adquisició de procediments, a la Universitat sembla que ja s'estan produint canvis com és ara l'establiment dels crèdits ECTS.²¹ L'adopció d'aquest sistema constitueix una reformulació conceptual de l'organització del currículum mitjançant la seva adaptació als nous models de formació basats en el treball de l'estudiant. La divergència entre ambdues metodologies podria arribar a provocar el contrasentit que a les PAU²² se sol·licitassin un tipus de coneixements més basats en competències de tipus procedimental que, ara per ara, són poc treballats a la secundària.

Tot això comporta un nou model educatiu que ha d'orientar les programacions i les metodologies de cada cop més vers l'aprenentatge autònom de l'estudiant. La idea principal és capacitar els estudiants perquè utilitzin amb més amplitud i seguretat els coneixements que reben i treballar les competències, tant les generals com les específiques, que permetin als alumnes aprendre per ells mateixos.

L'avaluació és un instrument indispensable d'aquest canvi metodològic per adaptar-se a les necessitats dels estudiants i millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge. No es pot lligar únicament l'èxit de l'aprenentatge a l'avaluació final i a partir dels seus resultats treure conclusions no sempre vàlides ni fiables quant a la orientació que ha de rebre l'alumnat. S'hauria de potenciar l'avaluació formativa perquè els alumnes aprenguessin dels seus errors i dificultats, en comprenguessin les possibles causes i prenguessin decisions per superar-los.

f) relacions de l'ESO amb els altres nivells educatius

Convindria potenciar les relacions de la secundària amb la primària. No és gens recomanable que el professorat de secundària desconegui què es fa als cursos anteriors i a l'inrevés. S'haurien d'institucionalitzar les reunions per àrees de coneixement entre el professorat de primària i el de secundària, amb el suport de la Inspecció, no per imposar formes d'actuació, sinó per establir pautes i línies de col·laboració i coordinació conjuntes.

També seria necessari millorar les relacions amb la formació professional, donar suport a les activitats educatives promogudes des de diverses Conselleries i entitats i participar-hi,²³ contactar

²¹ Sistema europeu de transferència de crèdits.

²² Proves d'accés a la Universitat.

²³ Fira de la ciència, concursos de redacció, setmana de la ciència, concursos sobre temes mediambientals...

amb l'àmbit empresarial per incentivar que l'accés al món laboral es realitzi sempre amb una formació adequada.

Igualment, s'hauria de continuar treballant en les relacions amb la UIB, recolzant el POTU²⁴ amb tots els seus aspectes: Olimpíades, *DemoLab*, vine a la UIB, ponències dels professors de la UIB als centres, etc., així com també la dinamització dels seminaris conjunts de professors de secundària i de la UIB.

g) El paper de les TIC

En la societat actual aquestes tecnologies tenen un paper fonamental en el procés de socialització i culturalització. És clar que l'alumnat de Secundària rep més informació d'aquests mitjans (Internet, vídeo, mòbil, etc.), que el que es pot transmetre a l'escola, però aquestes tecnologies no poden substituir en cap cas el rol del professorat, tot i que haurien de ser un complement indispensable del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Gran part de l'alumnat té accés a Internet (ja sigui a casa, a la biblioteca, al centre escolar...), però aquest accés encara es troba força limitat a les aules. Internet és una eina molt potent per desenvolupar destreses i capacitats bàsiques, per aconseguir que els alumnes seleccionin, reflexionin, analitzin i sintetitzin la informació que reben i siguin capaços de comunicar aquesta informació i tot plegat els ajudi a realitzar un aprenentatge més autònom.

h) El problema de la conflictivitat als centres educatius

Un dels principals problemes que plantegen els professors respecte de la seva tasca docent és l'anomenada conflictivitat escolar, que sovint ocasiona greus problemes de convivència als centres. Aquest fenomen, lligat a l'edat dels alumnes (preadolescència i adolescència), s'ha agreujat els darrers anys per una sèrie de factors: obligatorietat de l'escolarització fins als 16 anys, canvis socioeconòmics, culturals, de valors i socials, creixement demogràfic, immigració, possibilitat d'accedir al món del treball sense titulació, foment de la societat de l'oci, etc.

La percepció d'aquesta problemàtica es veu deformada i ampliada pel ressò que té en els mitjans de comunicació, especialment en els casos d'assetjament escolar. Encara que aquesta problemàtica existeix i han de cercar-hi solucions, no és exclusiva de les Illes Balears, sinó que també es dona en similar intensitat en altres comunitats i als països del nostre entorn.

La conflictivitat escolar es manifesta a través de comportaments que alteren la convivència escolar i dificulten el normal funcionament de l'aula i del centre, com són ara els enfrontaments amb altres alumnes, professorat o altre personal del centre, assetjament escolar, incompliment de les normes bàsiques de convivència recollides en el Reglament de Règim Intern del centre...²⁵

²⁴ Programa d'orientació i transició a la Universitat.

²⁵ Mal ús o deteriorament dels recursos i de les instal·lacions del centre, obstaculització de la vida escolar, negació a realitzar les activitats acadèmiques assenyalades pel professorat, etc.

Aquesta problemàtica pot estar lligada a diversos factors, com ara la desmotivació, l'objecció escolar, el retard en l'aprenentatge, els problemes socioeconòmics, la desestructuració familiar o la falta d'adaptació, motiu pel qual el possible tractament pot resultar molt diferent en cada cas: no es pot pretendre tenir una recepta única que solucioni tots els casos. En aquest sentit, darrerament alguns centres han posat en marxa, sembla que amb bons resultats, les figures de mediadors per donar solució a problemes quotidians que sorgeixen en diferents àmbits de la vida escolar. No obstant això, sembla necessari que els centres escolars disposin de programes específics de prevenció de la conflictivitat escolar per tal d'evitar tant com sigui possible l'aparició de situacions greus.

i) El rol dels agents socials i de les famílies

Però hi ha algunes situacions especialment greus que no es poden resoldre als centres educatius perquè els tutors i els Departaments d'Orientació es veuen del tot desbordats. Aleshores és necessària l'adopció de mesures extraordinàries amb la col·laboració dels serveis socials dels ajuntaments, mediadors, educadors de carrer, policia de barri, etc.: establir itineraris amb aules compartides; accés a la iniciació professional o als tallers per a aquells alumnes totalment desmotivats; potenciar la feina dels tutors i la relació amb les famílies; crear tutories individualitzades per a aquells alumnes potencialment conflictius; dur a terme una coordinació constant entre els centres de Primària adscrits a un determinat Institut per tenir tota la informació necessària de cada alumne...

Les famílies també són una part fonamental del procés formatiu dels alumnes i hi han de col·laborar en l'aprenentatge (tasques escolars) així com en la gestió dels hàbits i valors (temps lliure i temps d'oci). Moltes vegades els pares tenen poc temps per dedicar als seus fills i deleguen l'educació a les escoles, que totes soles no poden donar resposta a totes les vessants de l'educació. Aquestes circumstàncies no ens han de fer perdre de vista que els pares i els centres educatius haurien de complementar-se i anar en la mateixa direcció quant a la formació dels fills. Per tant, aquesta relació s'hauria d'enfortir de qualque forma amb assistència a reunions, entrevistes amb els tutors, participació en actes culturals i festius, col·laboració amb les APIMA, escoles de pares, etc.

L'administració educativa hauria de dotar els centres amb més recursos, augmentar les plantilles de professorat (especialment per a desdoblaments o suports específics), potenciar l'autoritat de la direcció dels centres amb un assessorament eficaç per part de la inspecció educativa, vetllar per la millora de la formació inicial i permanent del professorat en l'atenció a aquesta diversitat d'alumnat i en la prevenció i resolució de conflictes. També hauria d'augmentar el nombre i la varietat de les iniciacions professionals així com la creació de programes per atendre aquells alumnes que no poden estar en aules ordinàries.

Els ajuntaments s'haurien d'implicar també en l'ensenyament secundari, amb la col·laboració per tal de pal·liar l'absentisme escolar, potenciació dels serveis socials per poder intervenir en les famílies i en la regulació del temps lliure dels joves, dotant els barris de serveis complementaris, biblioteques, activitats lúdiques i formatives, etc.

Aquesta problemàtica preocupa enormement el professorat i no té una solució única. S'han de tractar els casos de forma individualitzada, prioritzant les mesures preventives i de socialització, aplicant mesures de correcció amb criteris pedagògics i tècnics amb la voluntat de resoldre els conflictes sense discriminacions.

A MODE DE CONCLUSIÓ

Com a comentari final, hem de reivindicar un cop més el consens de tots els partits polítics a l'hora de modificar la normativa dins l'àmbit de l'educació, la qual cosa hauria de permetre una major estabilitat del sistema educatiu. Que l'educació sigui realment una prioritat de les diverses administracions i que a aquesta comesa s'hi dediquin els recursos suficients. Que l'alumnat nouvingut sigui atès com cal i de forma igualitària per tots els centres que conformen la xarxa escolar: públics i concertats. Que la lluita contra el fracàs escolar sigui realment una prioritat a l'hora de fixar les partides pressupostàries dedicades a solucionar aquest problema. Que hi hagi voluntat política decidida quant a aconseguir que el percentatge del PIB que es destina a l'educació a la nostra comunitat s'acosti, tan aviat com sigui possible, a aquell 6% dels països més desenvolupats.

Finalment, cal esmentar el comentari²⁶ –del tot en consonància amb l'esperit del que dèiem a la introducció d'aquest petit estudi– que els canvis educatius requereixen fonamentació, temps, suport, finançament, formació, avaluació, implicació, participació..., i, naturalment, un gran marge d'autonomia per part dels centres i dels professionals de la docència per respondre diferenciadament i específica a una realitat socioeducativa que de cada cop resulta més diversa en l'espai i el temps.

²⁶ Vegeu l'article «L'educació secundària obligatòria a les Illes Balears: situació i perspectives», d'Albert Catalan i Miquel Rayó a l'*Anuari de l'educació de les Illes Balears de 2004*. Caixa de Colònia i UIB.

BIBLIOGRAFIA UTILITZADA

ALAMBIQUE (2006): *Didàctica de les Ciències experimentals*. Ed. Graó. Barcelona

CATALAN, A. I RAYÓ, M. (2004): «L'educació secundària obligatòria a les Illes Balears: situació i perspectives», a *l'Anuari d'Educació de les Illes Balears 2004*. Caixa de Colònia i UIB.

CRESPÍ, A. (2006): *Els estudiants universitaris de les illes Balears: dades per a una reflexió*. POTU. Universitat de les Illes Balears

Informe econòmic i social de les Illes Balears, anys 2001 a 2005. Sa Nostra. Caixa de Balears.

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

Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu.

Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació.

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

<www.mec.es>

<www.caib.es>