

Anuari de l'educació de les Illes Balears 2004



Martí X. March i Cerdà

Director

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

2004



Universitat de les
Illes Balears



Anuari de l'educació de les Illes Balears 2004

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

Consell de Direcció:

Director: Dr. Martí X. March i Cerdà

Vocals:

Dra. Carme Orte Socias
Dr. Lluís Ballester Brage
Dra. Carmen Touza Garma
Dr. Josep Lluís Oliver Torelló
Dra. Belén Pascual Barrio

Secretària:

Sra. Margalida Vives Barceló

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

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

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

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

GIFES: Dr. Martí X. March i Cerdà. Departament de Ciències de l'Educació. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus UIB. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears) Tel.: 971 17 25 83 / Fax: 971 17 31 90. E-mail: marti.march@uib.es.

SUMARI

PRESENTACIÓ	5
• UN ANUARI PER MILLORAR L'EDUCACIÓ	6
<i>Per Martí Torrandell</i>	
PRÒLEG	9
• QUÈ ÉS L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS?	10
<i>Per la Direcció de l'Anuari de l'educació de les Illes Balears</i>	
I. INTRODUCCIÓ	13
• EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS: REALITAT I PERSPECTIVES	14
<i>Per Martí X. March i Cerdà</i>	
II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS	27
• L'EDUCACIÓ INFANTIL A LES ILLES BALEARS	28
<i>Per Maria Antònia Riera i Maria Lluïsa Mir</i>	
• L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA A LES ILLES BALEARS: SITUACIÓ I PERSPECTIVES	62
<i>Per Albert Catalan i Miquel Rayó</i>	
• EDUCACIÓ I IMMIGRACIÓ A LES ILLES BALEARS: CAP A UNA DUALITZACIÓ ESCOLAR I SOCIAL?	80
<i>Per Martí X. March i Carme Orte</i>	
• L'EDUCACIÓ A L'ILLA DE MENORCA: LLUMS, OMBRES I REPTES	106
<i>Per Pere Alzina</i>	
• ELS ESTUDIS UNIVERSITARIS A LES ILLES BALEARS	126
<i>Per Lluís Ballester</i>	
• PROBLEMES ESTRATÈGICS I DE FINANÇAMENT DE LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS	150
<i>Per Carles Manera</i>	
III. EL SISTEMA EDUCATIU NO ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS	169
• LA FUNCIÓ EDUCATIVA DELS CENTRES RESIDENCIALS DE PROTECCIÓ DE MENORS DE LES ILLES BALEARS	170
<i>Per Josep Lluís Oliver i Carmen Touza</i>	
IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS	185
• ELEMENTS PER A L'ANÀLISI SOBRE LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA A LES ILLES BALEARS	186
<i>Per Martí X. March</i>	

•	EL TRASTORN PER DÈFICIT D'ATENCIÓ AMB HIPERACTIVITAT (TDAH) EN LA INFÀNCIA: L'ESTUDI IMAT	200
	<i>Per Mateu Servera</i>	
•	ELS PROJECTES D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA: UNA INICIATIVA INSTITUCIONAL DE REFORÇAMENT DE L'AUTONOMIA DELS CENTRES	212
	<i>Per Miquel Sbert i Garau</i>	
•	EL PROGRAMA D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA (PIE) DE L'IES AURORA PICORNELL (2003-2004)	218
	<i>Per Equip Directiu de l'IES Aurora Picornell Alicia Aguilar Suárez, M. Magdalena Ramis Bibiloni i M. Antònia Rosselló Costa</i>	
•	LA UNIVERSITAT OBERTA PER A MAJORS: UN PROGRAMA PIONER I INNOVADOR	232
	<i>Per Carme Orte, Margalida Vives i Liberto Macías</i>	
V.	ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ EDUCATIVA DE LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS	257
•	EL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES EDUCATIVES NO UNIVERSITÀRIES A LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS (1998-2003)	258
	<i>Per Bernat Sureda Garcia</i>	
	RELACIÓ DE COL-LABORADORS I COL-LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2004	273

PRESENTACIÓ



Un anuari per millorar l'educació

Martí Torrandell Orell

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

La formació educativa i cultural de l'individu és la base per a la riquesa i el benestar d'una comunitat.

No es pot qualificar de ric a un país, si els seus habitants no gaudeixen d'una educació i d'una cultura ben estructurades, ja que aquestes són els pilars fonamentals per aconseguir un benestar social, que alhora sigui capaç de generar sòlids mitjans econòmics, que revertesquin de nou a la mateixa societat, per enriquir, si cal, més encara, el seu nivell docent, cultural i cívic.

Des de Colonya, pensam que l'edició d'un anuari de l'educació per a les nostres Illes és tant o més necessari com ho pot ésser per a les entitats de crèdit, la publicació d'una memòria anual dels seus resultats financers. En el cas que ens ocupa, un llibre informatiu, actualitzat anualment, en el que totes les persones dedicades a l'ensenyança, estudiants, professors, així com polítics, empresaris o les famílies en general, trobin una eina de consulta eficaç.

Per a uns serà un element de treball i de recolzament a la seva tasca quotidiana, per a altres, un mitjà de consulta, tal vegada la resposta a algunes preguntes que fins a la data no n'havien obtingut, per la manca d'un instrument com el que ara es posa al seu abast.

A Colonya, tenim un punt de referència molt evident per col·laborar en aquest anuari. El fundador de l'Entitat, Guillem Cifre de Colonya, membre fundador, professor a Madrid i posteriorment iniciador a Pollença de la Institució Lliure d'Ensenyança, creà primerament una escola mixta i diurna per als joves i nocturna per als adults. Un any més tard fundava una caixa d'estalvi, que complirà el proper mes de gener cent vint-i-cinc anys.

Guillem Cifre de Colonya sabia perfectament que l'educació i la cultura son requisits bàsics per a la llibertat de l'ésser humà. La independència de la persona és el seu valor més intrínsec i l'estructura econòmica de la societat que li tocà viure, la de finals del segle XIX, estava basada quasi totalment en la usura, que coartava aquesta independència i llibertat personal.

Paral·lelament a l'escola, fundà una caixa d'estalvis, en principi orientada als alumnes i les seves famílies, per tal que els menys afavorits de sempre tenguessin accés a l'educació i a la cultura, sinó-nim de la seva pròpia llibertat.

Avui, afortunadament, dins de la nostra comunitat la situació no és la mateixa que a l'època del nostre fundador, pero convé mantenir-se sempre en guàrdia, sense escatimar esforços ni mitjans econòmics a fi de recolzar i enfortir una millor formació educativa.

A la Fundació Guillem Cifre de Colonya ens plau enormement poder participar amb la Universitat de les Illes Balears en l'edició d'aquest Anuari de l'Educació, esperant que la meta i la finalitat que es proposa tenguui una bona acollida i un resultat satisfactori.

PRÒLEG



Què és l'Anuari de l'educació de les Illes Balears?

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

L'objectiu de l'*Anuari de l'educació de les Illes Balears* és **analitzar l'estat del sistema educatiu de les Illes Balears**, tant pel que fa al sistema escolar com pel que es refereix a les diferents institucions i els espais educatius que, tot i una formalització diferent del que representa l'escola, tenen una significativa transcendència social. Així, el que pretenem és, d'una banda, donar elements per poder **conèixer i comprendre** la situació de l'educació a la comunitat autònoma de les Illes Balears i, d'altra banda, **contribuir a cercar solucions** als diversos problemes que té plantejats l'educació a la nostra comunitat. Amb tot, l'*Anuari de l'educació de les Illes Balears* tindrà una periodicitat anual.

Des d'aquest context, l'objectiu fonamental de l'*Anuari de l'educació de les Illes Balears* consisteix a **posar a l'abast del públic interessat, dels professionals de l'educació, dels membres de la comunitat educativa, dels responsables polítics i de la societat en general** les informacions bàsiques sobre els diversos aspectes del sistema educatiu de les Illes Balears, amb una concepció ampla que va més enllà de l'escola: la formació a l'empresa, l'educació en el temps lliure, l'aparició de nous entorns educatius, l'educació permanent, els centres d'esplai, els museus, les biblioteques i totes les diverses institucions d'educació social... són aspectes que considerem fonamentals i que pretenem desenvolupar en aquest Anuari. Així doncs, partim d'una concepció ampla, global i integral de l'educació.

En aquest sentit l'estructura de l'*Anuari* tindrà, en principi, els apartats següents: en el primer apartat, **Introducció**, es fa una anàlisi sobre les línies generals de l'educació a les Illes Balears, a partir dels indicadors i de les dades més significatius, d'acord amb l'any i el curs analitzats. Serà, en qualsevol cas, la portada d'entrada de l'*Anuari* i el que marcarà el fil conductor dels diversos treballs desenvolupats i desenvoluparà els punts més significatius sobre l'estat de l'educació a les Illes Balears, en el context de l'Estat espanyol i de la Unió Europea. Es tracta, en qualsevol cas, de la línia editorial de l'*Anuari de l'educació*.

En el segon apartat, **El sistema escolar de les Illes Balears**, es desenvolupen tres tipus d'estudis: el primer analitzarà els diversos nivells del sistema escolar de les Illes Balears; el segon tipus de treball analitzarà algun aspecte específic i rellevant del nostre sistema escolar; i en el tercer tipus de treball s'analitzarà la realitat educativa de cada una de les Illes: Mallorca, Menorca i Eivissa i Formentera. Així, en aquest número de l'*Anuari* es fa una anàlisi de l'educació infantil, de l'educació secundària, de l'educació universitària, del finançament de la universitat, del fenomen de la immigració escolar i de la realitat educativa de Menorca.

En el tercer apartat, **El sistema educatiu no escolar de les Illes Balears**, s'analitzarà una institució o un conjunt d'institucions d'educació no escolar i social de les Illes Balears, de caràcter cultural, social, ambiental, d'oci i d'esplai, de formació, etc. Així, en aquest número de l'*Anuari* es fa una anàlisi sobre les característiques i la funció socioeducativa dels centres de protecció de menors de les Illes Balears.

En el quart apartat, **Recerca i innovació pedagògica de les Illes Balears**, s'analitzarà, d'una banda, la realitat de la investigació de les Illes Balears, a través de resums d'investigacions, de relació de tesis doctorals i d'investigacions, de bibliografia per a la recerca o altres tipus de documents científics i, d'altra banda, es faran conèixer diverses experiències o programes d'innovació pedagògica.

gica realitzats a la comunitat autònoma de les Illes Balears. Així, en aquest número es fa, d'una banda, una anàlisi sobre la investigació educativa a les Illes Balears, es fa un resum sobre una investigació sobre la hiperactivitat a les Illes Balears i, d'altra banda, una anàlisi sobre els projectes d'intervenció educativa (PIE) i sobre la Universitat Oberta per a Majors de la UIB.

En el cinquè i darrer apartat, **Estadística i legislació educativa de la comunitat autònoma de les Illes Balears**, s'analitzarà d'una banda el desenvolupament legislatiu realitzat a la nostra comunitat i, d'una altra, es mostrarà la realitat del nostre sistema escolar en xifres i a través d'indicadors, de forma resumida i objectiva. Així, en aquest número es fa una anàlisi sobre el desenvolupament de la legislació educativa a les Balears des de 1999 fins a 2003.

L'*Anuari de l'educació de les Illes Balears* és dirigit i coordinat pel **Grup d'Investigació i de Formació Educativa i Social (GIFES)** del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat les Illes Balears. Tanmateix en els diversos anuaris hi participaran professors i investigadors del Departament de Ciències de l'Educació i d'altres departaments universitaris, professors dels diversos nivells educatius i tots els professionals que treballin directament o indirectament en el marc de l'educació.

De totes maneres, aquest Anuari és una conseqüència de la col·laboració entre la **Universitat de les Illes Balears i Colonya, Fundació Guillem Cifre, a través d'un conveni amb la Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears**, i, tal com ja hem posat de manifest, el que pretenem és continuar desenvolupant el coneixement sobre la nostra realitat educativa i possibilitar una millora de la nostra societat, a través d'aquest potent instrument que és l'educació.

Finalment volem agrair a Colonya, Fundació Guillem Cifre, la seva col·laboració i la seva implicació en la realització d'aquest Anuari —la qual cosa no fa més que demostrar el seu compromís amb la nostra societat i amb la nostra educació, tal com va dur a terme ja el seu fundador D. Guillem Cifre de Colonya—, però també volem fer extensiu aquest agraïment a totes les persones i les institucions públiques i les entitats privades que, també, han fet possible amb el seu treball, la seva col·laboració i les seves aportacions que aquest **Anuari de l'educació de les Illes Balears sigui una realitat, una realitat que vol tenir continuïtat i en tindrà any rere any.**

A més, amb la realització d'aquest *Anuari de l'educació de les Illes Balears*, volem, com a membres de la Universitat de les Illes Balears, **complir una de les nostres obligacions acadèmiques, professionals i morals** en relació amb la nostra societat: contribuir al coneixement de la nostra realitat i contribuir al millorament del sistema educatiu. Tanmateix, nosaltres, amb aquest **Anuari de l'educació de les Illes Balears**, volem posar de manifest la importància i la transcendència de l'educació, com un factor de desenvolupament econòmic integral i de qualitat, de construcció d'una societat més justa, més solidària i més respectuosa amb la natura i els drets humans. Finalment amb aquest Anuari volem contribuir a conscienciar la societat de les Illes Balears de la importància d'invertir en capital humà, d'invertir en educació, en la societat del coneixement, de la globalització i de l'educació permanent, amb l'objectiu de guanyar el futur.

I. INTRODUCCIÓ



El sistema educatiu de les Illes Balears: realitat i perspectives

Per Martí X. March i Cerdà

Al pròleg d'aquest *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* hem posat de manifest que l'objectiu que ens plantejam és **analitzar l'estat del sistema educatiu de les Illes Balears**, tant pel que fa al sistema escolar com pel que es refereix a les diferents institucions i als diferents espais educatius que, tot i una formalització diferent del que representa l'escola, tenen una significativa i progressiva transcendència social. Així el que pretenem és, d'una banda, donar elements per poder **conèixer i comprendre** la situació de l'educació a la comunitat autònoma de les Illes Balears i, d'altra banda, **contribuir a cercar solucions** als diversos problemes que té plantejats l'educació a la nostra comunitat.

En el marc d'aquests objectius, i en aquesta introducció, vull posar de manifest els punts més significatius del sistema educatiu de les Illes Balears, que són un reflex, d'una banda, dels diversos treballs que formen part del present Anuari i, d'altra banda, són una plasmació de les diverses problemàtiques que durant el present curs acadèmic s'han posat de manifest en el si de la comunitat autònoma de les Illes Balears. No es tracta, doncs, d'un resum de l'Anuari ni d'una radiografia integral sobre el sistema educatiu balear, **sinó d'una anàlisi de tot allò que ens pot ajudar a conèixer, a caracteritzar i a comprendre la realitat i les perspectives educatives de les Illes Balears, emmarcades en el context del sistema educatiu espanyol.**

En aquest context plantejat, els punts més significatius del sistema educatiu de les Illes Balears són, des de la nostra perspectiva, els següents, sense un objectiu d'exhaustivitat ni ordenats segons la seva importància:

1. No hi ha cap dubte que **el finançament o si es vol la manca de finançament** —emmarcat en un problema més estructural que afecta tot el finançament de la comunitat autònoma de les Illes Balears— és, d'entrada, el problema més greu que té plantejat el sistema educatiu de les Illes Balears. Efectivament, a una mala transferència econòmica en el cas de l'educació s'hi han d'afegir els increments de les despeses educatives, a causa, fonamentalment, de l'increment del nombre d'alumnes, procedents bàsicament de la immigració, de la necessitat de donar resposta a la creixent diversitat educativa i social, de la mateixa aplicació de la LOGSE i de la mateixa necessitat de fer política educativa que tendeixi cap a la qualitat. Tot i que el nostre objectiu no és analitzar la quantificació del dèficit econòmic existent en matèria educativa, el que resulta clar és la incapacitat de la comunitat autònoma de les Illes Balears, en les actuals condicions financeres, de donar la resposta adequada a les necessitats creixents d'educació que la nostra societat, que la societat del coneixement i la del segle XXI, exigeix, tant per raons econòmiques com per raons socials.

És evident, doncs, que ens **trobam davant un problema estructural** que no es pot resoldre amb mesures conjunturals, sinó que cal dur a terme un pla integral que examini tots els dèficits existents, el paper de l'Estat central, l'actual model de finançament, el paper de la CAIB, la prioritització de les polítiques educatives que s'han de posar en marxa, la recerca de consensos i de complicitats entre la comunitat educativa en relació amb aquest tema, l'acord de mínims entre els grups parlamentaris i la negociació seriosa amb el Govern central a dos nivells: d'una banda la resolució, d'acord amb l'actual model de finançament, dels problemes existents i, d'altra banda, la resolució dels problemes estructurals de finançament autonòmic balear. Tanmateix, la possible, malgrat difícil, resolució d'aquesta problemàtica no pot deixar de banda el fet que la discussió de les prioritats de política educativa pot ser un element que també afecti els problemes de finançament.

ment educatiu, com que afecti la concertació del batxillerat, el finançament de l'educació infantil, la potenciació de l'escola pública o les millores de les ràtios professors/alumnes, o altres mesures de foment de qualitat educativa.

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

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

A més, el nostre sistema econòmic necessita, també, que l'educació funcioni. Així doncs, són diversos els informes, les veus i les declaracions que posen de manifest que el model de creixement i de desenvolupament actual de les Illes Balears comença a presentar signes i evidències d'esgotament, tant des de la perspectiva econòmica i turística com des de la perspectiva ambiental i territorial. Fins i tot el prestigiós diari *Le Monde*, en un informe econòmic, va assenyalar l'èxit conjuntural del model econòmic i turístic de les Illes Balears, però posant de manifest l'absència d'una alternativa viable amb vista als propers anys.

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

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

Si tots els experts plantegen que el futur, i el present, necessita una inversió real en capital humà, una aposta per la societat del coneixement, el futur econòmic, turístic i ambiental de les Illes Balears resulta, en funció d'aquestes dades sobre l'estat de l'educació, molt preocupant. I el canvi d'aquesta tendència no pot basar-se només en el fet que el Govern central participi en la construcció de noves infraestructures educatives, sinó que **implica un canvi real del model de finançament de les Illes Balears —bàsic per seguir creixent de forma sostenible, per seguir sent solidaris, per desenvolupar polítiques de benestar social i per no perdre el tren del futur— que possibiliti la construcció real d'un sistema educatiu públic, equitatiu i de qualitat.**

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

2. Un segon element de la realitat educativa de les Illes Balears sobre el qual cal fer una anàlisi amb profunditat fa referència a **la problemàtica de l'escolarització**: a l'increment del nombre d'alumnes als nivells bàsics de l'educació infantil, de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria, s'hi ha d'afegir el poc nombre d'estudiants d'educació postobligatòria al batxillerat i la formació professional, o la baixa taxa d'estudiants universitaris. Efectivament, és evident que en relació amb aquesta qüestió del nombre d'estudiants, s'ha de fer una referència específica a uns fets que cal analitzar des d'una perspectiva de contradicció, de dicotomia i d'una certa polarització. Una contradicció que podem posar de manifest amb un seguit de fets: en primer lloc, i des d'una òptica històrica, és evident que les Illes Balears no s'han caracteritzat per una gran preocupació per l'educació. Les dades existents sobre el nombre de centres, les taxes d'analfabetisme, la poca atenció a la formació professional i a tota l'educació secundària postobligatòria, el retard en els processos de modernització educativa, l'existència tardana d'una universitat de les Illes Balears, la poca consciència social sobre la importància de l'educació i la formació en el si de la societat civil de les Balears, etc. posen de manifest que la comunitat autònoma de les Illes Balears té unes mancances històriques i estructurals sobre el sistema educatiu que són difícils de resoldre de forma important i ràpida. I, en segon lloc, **a aquestes mancances històriques i estructurals s'hi han d'afegir les noves demandes d'escolarització en els nivells obligatoris**, la qual cosa obliga a fer una política de construcció de centres, que va començar amb el Govern de les Illes Balears del *pacte de progrés* i continua amb l'actual Govern del Partit Popular.

Així doncs, aquest increment del nombre d'estudiants en els nivells obligatoris —que s'ha de correlacionar amb l'impacte de la immigració escolar— és un dels més importants que es donen en relació amb les diverses comunitats autònomes espanyoles. Efectivament, les Illes Balears presenten un dels creixements més espectaculars de tot l'Estat, i l'esforç que s'ha de fer des de la perspectiva financera és molt important. Però, juntament amb aquest important procés d'escolarització en els nivells obligatoris, s'han d'assenyalar les baixes taxes d'escolarització en els nivells no obligatoris —formació professional, batxillerat, ensenyament superior i educació universitària. **Es tracta, doncs, d'una contradicció important que pot tenir a llarg termini significatives conseqüències per a la cohesió social i per al desenvolupament econòmic de les Illes Balears.**

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

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

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

En qualsevol cas, el que resulta evident és que l'educació i l'escola són uns dels àmbits més sensibles quant a l'entrada d'immigrants; i les dades, en aquest sentit, són realment significatives d'aquesta nova realitat, que té un fort impacte educatiu, tant pel que fa al sistema escolar com a cada una de les escoles que reben aquest flux d'escolars immigrants.

Així, **el primer impacte** al qual cal fer referència, des d'una perspectiva estructural, és, sens cap dubte, **l'increment del nombre d'estudiants immigrants, any rere any i de forma espectacular.** Es tracta d'un dels creixements més alts de tot l'Estat, que incideix d'una forma directa en la necessitat de construir nous centres a les zones urbanes i turístiques de les Illes Balears, sobretot de Mallorca i d'Eivissa, i d'incrementar la despesa educativa pel que fa a infraestructures, personal docent, serveis i equipaments; un increment que repercuteix sobretot en l'educació infantil i en l'educació primària, i que començarà a repercutir, d'aquí a uns cursos, sobre l'educació secundària. En aquest context cal demanar-se si té la CAIB el finançament adequat per donar resposta a aquesta allau d'immigrants des de la perspectiva escolar, sanitària o social. Tot i que la resposta és òbvia, les perspectives, malgrat els darrers canvis d'opinió sobre la insuficiència del nostre finançament autonòmic, no són gaire optimistes.

El segon d'aquests impactes és l'increment de les ràtios professor/alumnes en els diversos nivells educatius, en determinats centres i, sobretot, en diverses escoles públiques. Per tant, a pesar de les declaracions «legals» sobre l'objectiu de la qualitat de l'educació, anam en un camí contrari al de l'esmentada qualitat i excel·lència educativa. Una situació, aquesta.

que pot fer augmentar el «fracàs escolar», l'absentisme escolar, la desescolarització dels estudiants, la desmoralització del professorat o el desconcert de tota la comunitat educativa, i que afectarà, sobretot, determinats sectors socials i culturals.

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

Anam a les Illes Balears cap a una dualització social i escolar? No donam a l'escola una responsabilitat excessiva en relació amb l'objectiu de la integració? Està preparada l'escola per dur a terme un procés d'integració dels immigrants? És possible integrar aquests immigrants en un context real de manca de mesures i recursos socials? Aguditza el fenomen de la immigració les diferències entre centres públics i concertats? O fins i tot, no anam en aquest aspecte del tractament de la diversitat social en el si de la institució escolar cap a un model triple d'escolarització amb una escola privada que no integra, de fet, cap d'aquestes problemàtiques; amb una escola concertada, majoritàriament, amb alumnes amb necessitats educatives especials i amb pocs immigrants — entorn del 15%—, i amb una escola pública, sobretot algunes, amb tots els problemes de la diversitat escolaritzats i integrats en el si de les seves aules?

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

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

4. Tot i els problemes quantitius que té plantejats el nostre sistema educatiu des de la perspectiva de la manca de places d'escolarització o de la baixes taxes d'escolarització en determinats nivells educatius, **no cal oblidar ni es pot deixar de tenir en compte la qüestió de la qualitat educativa.** Efectivament, i en aquest context de la dimensió qualitativa de l'educació, a les Illes Balears cal que ens plantejem un seguit de qüestions: la important taxa de fracàs escolar, sobretot a la secundària, el baix nivell educatiu que en determinades matèries tenen els estudiants de les

Illes Balears, l'increment de les ràtios professor/alumnes en determinats centres educatius a causa de la immigració escolar, les dificultats per donar respostes adients a la diversitat educativa que es va incrementant progressivament, els problemes que tenen els docents, sobretot a la secundària, davant els nous reptes educatius, les diverses situacions conflictives, els problemes de les escoles per poder ser un element capdavanter en el procés d'alfabetització tecnològica, la desigual distribució de la diversitat dels alumnes entre les escoles públiques i les escoles privades, la disminució progressiva de la imatge de l'escola pública davant la societat i l'opinió pública amb totes les conseqüències que aquest fet pot tenir des de la perspectiva de la cohesió social i escolar, la disminució de la participació de la comunitat educativa en la gestió educativa, etc. Tanmateix, i malgrat aquests problemes qualitatius, és important, també, que quan s'abordi la problemàtica educativa, per part de les autoritats educatives, dels mitjans de comunicació i, fins i tot, dels mateixos membres de la comunitat escolar, **es destaquin, també, els aspectes positius; es tracta d'evitar els processos de desmoralització, donant missatges negatius, comunicant notícies sobre el que no funciona de l'educació, etc.** No es tracta de negar la realitat, no es tracta de posar els punts negatius, no es tracta de marginalitzar la part obscura de l'educació, es tracta, simplement, d'intentar un equilibri entre el que és positiu i el que és negatiu del sistema educatiu.

Tanmateix, el sistema educatiu de les Illes Balears, a més dels reptes quantitius, ha de començar a donar resposta als reptes qualitatius, a la dimensió qualitativa de l'educació. I perquè això sigui així, cal posar en marxa bateries de mesures educatives que millorin el nivell educatiu de les Illes Balears. Però, per a això, també calen recursos, calen polítiques clares, calen programes de formació específics, calen mecanismes de participació. Cal cercar totes les complicitats necessàries per millorar l'educació; cal fer possible la màxima coordinació entre totes les administracions implicades, etc. I aquesta millora de la qualitat de l'educació, que no es pot reduir a un plantejament legislatiu, malgrat la necessitat de tenir un context normatiu determinat, s'ha de realitzar a través d'una planificació adequada, a través de recursos suficients, a través d'una formació específica determinada, a través de l'existència de complicitats entre els diversos membres de la comunitat educativa, a través d'un canvi d'actituds entre els actors de l'educació, a través de l'existència de valors socials que potenciïn la formació i l'educació, etc. **I les Illes Balears, en aquest aspecte de la qualitat, necessiten que totes aquestes condicions es compleixin, sobretot les que es relacionen amb la importància que la societat de les Illes Balears, les seves famílies, els estudiants i els diversos agents socials donin a la formació, a l'educació i a la cultura.** Per tant, el que resulta evident, des de la perspectiva de la qualitat educativa, és que l'increment dels processos d'escolarització, sobretot a l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària —nivells que tal com s'ha dit necessiten la construcció de places escolars— s'ha de realitzar i s'ha de fer, també, des de la qualitat.

5. Però els problemes de places d'escolarització, bàsicament, en els nivells obligatoris i els problemes de qualitat de l'educació a les Illes Balears no són els únics ni els més importants. **Efectivament, la qüestió de l'equitat, de la igualtat d'oportunitats, no es pot dissociar de la política de construcció de centres i de la posada en marxa de mesures que fomentin la qualitat educativa.** És evident que el tema de la igualtat d'oportunitats resulta complex des de totes les perspectives i tots els nivells. Efectivament, quan es relaciona l'equitat i l'educació, fem referència a la necessitat de començar a aplicar totes les mesures que redueixin les desigualtats d'entrada al sistema escolar, sobretot en els nivells de l'educació infantil; a la necessitat

d'incrementar els recursos que facilitin que el rendiment educatiu no sigui diferent en funció de l'origen social, geogràfic, territorial o d'altre tipus, i a la necessitat d'incrementar les possibilitats de tot el conjunt d'estudiants de sortir adequadament del sistema educatiu i de poder integrar-se dins el sistema social i el mercat de treball.

I no hi ha cap dubte que a les Illes Balears, també, hi ha problemes significatius des de la perspectiva de l'equitat i de la igualtat d'oportunitats, no solament per la manca de places escolars o per les taxes de fracàs escolar, d'absentisme educatiu o d'objecció escolar. **Així, un dels instruments bàsics que han de possibilitar l'existència d'una igualtat d'oportunitats i una política real d'equitat educativa és, en la meua opinió, la política de suport a l'escola pública i a la redefinició de les relacions entre l'escola pública i l'escola privada concertada, sobretot des de la perspectiva del tipus d'escolarització de la diversitat d'alumnat, o de l'existència dels recursos pedagògics o tecnològics necessaris.**

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

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

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

Un segon condicionant que resulta fonamental és **la relació existent entre el tipus de centre —públic, privat o concertat— i la seva ubicació geogràfica**. En aquest sentit, l'anàlisi de la situació dels centres privats o concertats de les Illes Balears constata que existeixen models territorials d'escolarització diferents, en funció de la relació escola pública-escola privada; així, és evident que la presència d'escoles privades i concertades als municipis més petits, a les zones rurals, a les barriades més populars de les Balears és gairebé imperceptible, mentre que les escoles priva-

des i concertades estan més presents a Mallorca que a les altres Illes, o que aquestes s'ubiquen a les ciutats més importants i a les barriades de més alt nivell econòmic i social. Per tant, les possibilitats d'elecció de centre per a les famílies és desigual en funció d'allà on es viu.

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

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

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

6. Un dels fets que caracteritzen el sistema educatiu de les Illes Balears és, sens cap dubte, la qüestió universitària; una qüestió que **té com a element més significatiu la baixa taxa d'estudiants universitaris a la CAIB en comparació amb altres comunitats autònomes;** una taxa molt baixa si hom té en compte el producte interior brut i el nivell de renda per capita dels habitants de les Balears. Es tracta d'un fet que posa de manifest la gran contradicció entre el nivell de creixement econòmic de la comunitat autònoma de les Illes Balears i el seu nivell de desenvolupament humà —que té com a indicadors més significatius l'educació i la formació, entre d'altres—; un fet, aquest, que tindrà importants conseqüències per al futur de les Illes Balears si no es produeix un canvi d'orientació significatiu.

Tanmateix, les darreres dades que ha fet conèixer la UIB posen de manifest que **la tendència a la baixa que havia registrat la Universitat en els cursos anteriors sembla que comença a canviar d'una forma tímida**. Les causes d'aquest fet són, sens cap dubte, el desenvolupament de les noves titulacions que es varen posar en marxa durant l'anterior legislatura, amb l'aprovació de cinc diplomatures i d'una llicenciatura, i la implantació de noves titulacions a les seus de Menorca i de les Pitiüses, un conjunt de titulacions que responien a les necessitats professionals i econòmiques de la societat de les Illes Balears i a les demandes dels estudiants.

A aquest fet s'hi ha d'afegir que, en els darrers cursos, la UNED i la UOC han incrementat el nombre d'estudiants universitaris de forma significativa, tot i que caldria aclarir les dades reals d'aquest increment; així mateix, s'ha d'assenyalar que anualment uns sis-cents estudiants de les Illes sol lliciten el trasllat d'expedient per poder cursar estudis en altres universitats, la meitat dels quals de titulacions que s'imparteixen a la UIB. **I en aquest context de visió integral del sistema universitari de les Illes Balears, cal que la UIB faci una profunda reflexió sobre el camí que ha de seguir, en funció de les diverses dades existents, la creixent competència universitària i els reptes universitaris de futur.**

Des d'aquesta perspectiva, la pregunta que ens podem formular és si realment **hom pot fer incrementar el nombre d'estudiants universitaris a les Illes Balears, ateses les demandes de la societat del coneixement**. No cal dir que si bé la resposta és positiva, hem de tenir en compte un seguit de factors que poden entrebancar el possible creixement de la taxa d'estudiants universitaris a la nostra societat; i tot això sense entrar a analitzar altres aspectes de la política universitària, entre els quals cal assenyalar el que fa referència a la qüestió de les beques i dels ajuts universitaris, que necessitaria un tractament diferenciat.

Així, i en primer lloc, és evident que l'aposta per l'educació superior per part de la societat illenca, de les famílies i dels ciutadans, implica no solament un creixement econòmic equilibrat i harmònic, sinó, i sobretot, una política d'ocupació que posi l'èmfasi sobre la qualificació i la qualitat en el treball; i això implica **un canvi no sols en determinats aspectes del nostre model econòmic, sinó sobretot en la cultura d'ocupació existent a les Illes Balears per part de les empreses**. I, perquè això sigui possible, és necessària una política activa per part de l'administració autonòmica que incentivi la contractació de titulats universitaris i, a més, un reforçament de les relacions entre la Universitat i la societat, a través de les seves empreses i de les diverses administracions, de forma real i no purament formal.

En segon lloc, una política que vulgui fer augmentar el nombre d'estudiants universitaris no pot desconèixer els efectes negatius que, **en aquest aspecte de la democratització de l'educació, podria tenir l'aplicació total de la LOCE**, tot i estar en procés de no-desplegament provisional; efectivament, la filosofia d'aquesta llei, la institucionalització dels diversos itineraris educatius, la segmentació educativa i la dualització escola pública-privada, l'efecte selectiu de la prova general del batxillerat, l'intent de posar proves per a l'entrada a la universitat —que contradia l'aplicació del districte únic i de la mobilitat real dels estudiants—, etc., són aspectes de la legislació educativa que podrien dificultar, tal com han posat de manifest diversos experts educatius, l'increment del nombre d'estudiants universitaris.

En tercer lloc cal començar a reflexionar sobre els efectes que sobre el nombre d'estudiants —increment o disminució— **pot tenir l'aprovació de les noves titulacions de quatre anys, en lloc del tres anys de les diplomatures, en el marc de la convergència universitària europea**; una qüestió, aquesta, que pot desviar estudiants cap a la formació professional de grau superior, a causa de l'augment dels anys d'estudi. A més, amb la implantació del crèdit europeu com a paradigma del nou model d'aprenentatge, es pot allargar la duració real de les diverses titulacions oficials, amb totes les conseqüències per a la permanència dels estudiants universitaris.

I finalment és necessari, si hom vol que els plans de captació i de fidelització d'estudiants universitaris siguin un èxit, un canvi en la mentalitat, en la filosofia, en l'organització, en les funcions del professorat, etc., de la UIB, posant l'èmfasi sobre l'estudiant com a «client», sobre el qual cal que giri el conjunt de la Universitat des de la perspectiva de la docència, dels horaris, dels serveis, de la metodologia d'ensenyança-aprenentatge, de la flexibilitat en el procés de permanència, del tractament de la diversitat d'estudiants —amb titulacions acadèmiques i professionals, amb diplomes culturals i sèniors—, etc. Es tracta, doncs, que la UIB, igual que totes les universitats, faci les reformes internes necessàries que els nous temps universitaris exigeixen; unes reformes que necessiten, tanmateix, voluntat política, saber el que es vol, marginar els corporativismes i els interessos a curt termini, tenir lideratges clars pel que fa al rectorat, als centres i als departaments, i capacitat real de servei a la comunitat universitària. **L'autonomia universitària obliga, també, a assumir a les universitats i els seus òrgans de govern les seves responsabilitats, i no esperar que tot arribi de l'administració pública o de la societat. Tots tenim la nostra responsabilitat.**

7. Tot i que no tenc la intenció de fer una anàlisi exhaustiva sobre els problemes educatius, si que hem fet referència als més significatius, als més importants —i dels quals es fa una anàlisi al llarg dels diversos treballs que conformen el present **Anuari de l'educació de les Illes Balears**. Però, de l'anàlisi d'aquests problemes, i fins i tot de les incerteses educatives actuals, el que resulta necessari **és el pacte, és el consens, és el diàleg, és la negociació.**

Efectivament, és evident que l'educació de les Illes Balears necessita **un consens de mínims i una prioritització d'objectius, atesos els problemes reals i quotidians que té plantejats el nostre sistema educatiu**, i d'alguns dels quals hem fet una petita anàlisi: la manca d'un adequat finançament educatiu, la solució a la qual no pot dependre de les conjuntures polítiques; la significativa taxa de fracàs escolar, sobretot a l'ESO i que necessita mesures plurals, recursos i flexibilitat pedagògica; el baix nivell d'escolarització de la CAIB en les etapes no obligatòries (batxillerat, formació professional i universitat); la construcció d'infraestructures educatives a les zones urbanes i a les zones turístiques de les Illes Balears, a causa, fonamentalment, de l'allau immigratòria; la necessitat de modernitzar els equipaments educatius actuals; la imprescindible informatització educativa dels centres; el tractament adequat de la diversitat social i educativa; la redefinició de les relacions entre l'escola pública i l'escola concertada, a través d'un acord que possibiliti, entre altres objectius, l'existència d'una xarxa educativa integrada amb els mateixos drets i deures; l'estabilització i la racionalització de les plantilles de professorat als centres; el desenvolupament total del model lingüístic escolar que possibiliti l'aprenentatge de les dues llengües al final de l'escolarització obligatòria, partint de la

situació real del català; l'aposta real per la qualitat de l'educació; la solució dels problemes de convivència a les escoles; la urgent coordinació dels serveis educatius amb els serveis socials; l'increment de l'autonomia dels centres i la necessària professionalització de la gestió; la potenciació del paper dels ajuntaments en l'educació; la dotació de serveis educatius complementaris a l'escola pública, etc.

Evidentment, els problemes de l'educació de les Illes Balears **no es poden resoldre en una legislatura, ni a través de l'acció d'un sol grup polític, ni a través de decrets i de normes; no es poden resoldre amb decisions unilaterals ni tampoc creant més problemes dels que ja existeixen**. Es tracta, en definitiva, de negociar, entre el Govern, els grups parlamentaris, els sindicats d'ensenyança, les associacions de pares, els ajuntaments, etc., totes les mesures educatives necessàries, amb l'objectiu de construir un sistema educatiu de qualitat, equitatiu, eficaç i que doni resposta a les noves demandes i necessitats que el segle XXI planteja a les institucions educatives, i que faci possible la integració de les Illes Balears dins la societat del coneixement. Aquesta és l'autèntica prioritat, si hom creu realment en l'educació. **Calen reformes educatives, però fetes des del consens, des de l'acord i des del diàleg**.

En el marc de les reformes educatives que cal posar en marxa, **cal fer una referència a la paràlització de la LOCE i a les seves conseqüències educatives, socials i polítiques**. Tot i que els nous responsables que gestionaran l'educació a Espanya han aprovat una moratòria en l'aplicació de la LOCE i que obriran un temps per dialogar i posar les bases del que ha de ser el nostre sistema educatiu, seria necessari que no es tornàs a caure en els errors de la legislatura passada. I això significa diàleg real entre tots els sectors de la comunitat educativa, el desenvolupament real de la Conferència Sectorial d'Educació, l'assumpció per cada comunitat autònoma i per part del Govern central de les seves responsabilitats, dels seus drets i dels seus deures, amb l'objectiu de construir entre tots un sistema educatiu equitatiu i de qualitat. En qualsevol cas, seria necessari que es plantejàs la reforma de la LOCE, malgrat les dificultats que hi haurà, **amb una idea d'estabilitat, de continuïtat i de flexibilitat amb vista al futur**, però introduint els instruments i els mecanismes necessaris per dur a terme les reformes que qualsevol sistema educatiu necessita per adaptar-se als nous reptes que la societat actual exigeix i demana. I tot això s'ha de fer amb la planificació de les reformes, amb la participació dels sectors afectats, amb l'aplicació progressiva d'aquestes reformes. **Es tracta, tal com he dit abans, de no sotmetre els sistemes escolars a canvis profunds de forma permanent i arbitrària en funció de l'existència de conjuntures polítiques favorables**.

Tanmateix, a ningú no li escapa que els sistemes educatius actuals, en el segle XXI, necessiten canvis permanents, però aquests canvis s'han de concebre a través d'ajustaments continuats, de propostes quotidianes, de solucions i millores reals, de recursos adaptats i mesures realistes. Si educar avui és gestionar la incertesa del futur, no es pot, des de les instàncies polítiques, incrementar aquesta incertesa proposant canvis sense la complicitat necessària, ja que l'educació, com a procés, necessita combinar l'estabilitat amb l'aplicació de petits canvis, de petites reformes. Si hom analitza la realitat educativa actual a Europa, podem constatar la continuïtat i l'estabilitat dels diversos sistemes educatius, malgrat l'existència continuada de petites reformes, d'adaptacions progressives, d'ajustaments específics, de modificacions permanents i de canvis concrets.

Així doncs, en qualsevol cas, el que sí que es demostra amb aquesta situació educativa actual és que el desenvolupament del nostre sistema educatiu no es pot dur a terme des de la conflictivitat permanent, des de les decisions unilaterals o des de la falta de diàleg; aquesta forma de «governar» l'educació no solament no contribueix a resoldre els problemes de l'educació ni a donar resposta als reptes socials i educatius de la societat del coneixement, sinó que produeix la desmoralització del professorat, la desorientació de les famílies, la indiferència dels estudiants, la crispació política i social i l'increment de la incertesa educativa. **En el marc d'aquesta situació, resulta totalment necessari dur a terme un autèntic pacte escolar a tot l'Estat, malgrat les dificultats existents, i, també, a les Illes Balears. El futur per a una educació millor així ho exigeix.**

8. Tot i que la majoria dels treballs del present **Anuari de l'educació de les Illes Balears** es refereixen al sistema escolar, el desenvolupament de l'educació posa de manifest la progressiva institucionalització de l'educació no formal, de la idea de l'aprenentatge al llarg de tota la vida o de la idea d'educació permanent. **Efectivament, assistim a una nova situació educativa, en què la consolidació de formes i institucions educatives no formals no solament és una realitat cada vegada més important, sinó que comença a ser concebuda com un nou dret que necessita una articulació institucional i una vertebració social.** Així doncs, a les Illes Balears cal assenyalar, d'una banda, l'existència de diverses institucions educatives no escolars en procés d'institucionalització i de professionalització i, d'altra banda, la necessitat de posar en marxa una política que reforci la institucionalització de l'educació social, com a resposta a les noves demandes socials, econòmiques, culturals, formatives i tecnològiques. En aquesta perspectiva hem de posar de manifest que es tracta d'una realitat que necessita polítiques concretes i sectorials per part de les diverses institucions públiques —govern autonòmic, consells insulars, ajuntaments o mancomunitats— i per part de les diverses institucions de la societat civil, que treballen en els diferents àmbits i per als diversos grups de població i d'edat. Es tracta d'una nova necessitat, d'un nou repte social i educatiu i d'un nou dret en procés d'institucionalització. En aquest sentit, un dels objectius del present *Anuari de l'educació de les Illes Balears* serà analitzar les diverses institucions educatives i valorar-ne el nivell de consolidació i de professionalització educativa i social, des de la perspectiva de la vertebració social i de l'equitat educativa.

II. EL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS



L'educació infantil a les Illes Balears

M. Antònia Riera Jaume

M. Lluïsa Mir Pozo

RESUM

Aquest treball pretén fer conèixer la situació de l'educació infantil a les Illes Balears. Es descriu l'àmbit contextual de referència i s'analitzen les dades demogràfiques i de població, el marc normatiu que regula l'etapa com també l'actual oferta de serveis per a la primera infància i, finalment, s'apunten algunes propostes per al futur immediat.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer la situación de la educación infantil en las Islas Baleares. Se describe el ámbito contextual de referencia y se analizan los datos demográficos y de población, el marco normativo que regula la etapa así como la actual oferta de servicios para la primera infancia y, finalmente, se apuntan algunas propuestas para el futuro inmediato.

INTRODUCCIÓ

La creixent reivindicació ciutadana per aconseguir millores educatives de la petita infància és un clar indicador de les preocupacions davant els nous models de vida i d'organització socials i és també un clar exponent del valor que s'atorga al període de vida de la primera infància, al seu desenvolupament personal i social.

El bagatge teòric amb què es compta actualment a partir dels avanços de la neurologia, la psicologia o la pedagogia confirma el paper educatiu, compensatori i preventiu de l'educació infantil (0-6). La més alta organització mundial sobre la infància, l'UNICEF, afirma i proclama que les decisions que es prenen i les activitats que es realitzen en nom dels infants durant aquest període fonamental influeixen no solament en la forma com els infants es desenvolupen, sinó també en la manera com progressen els països.

Als darrers anys ha anat augmentant el consens social sobre la importància del fet que les famílies comptin amb un ampli ventall de recursos que permetin la cura i l'educació dels infants de la forma més adequada d'acord amb les seves opcions personals respectant i garantint uns requisits d'atenció bàsics des de la perspectiva dels infants i dels seus propis drets.

El tema dels serveis i recursos per a la primera infància ha d'estar centrat fonamentalment en quins són els drets i les necessitats dels infants i de les famílies. La identificació de les necessitats com a components de l'anàlisi de la situació social és important per la influència que tenen en la qualitat de vida de les persones i per les implicacions que se'n deriven en relació amb el desenvolupament de polítiques socials i educatives.

Les necessitats de desenvolupament i socialització dels infants petits i les necessitats sentides pels pares i les mares a l'hora de criar els seus infants es van modificant contínuament, ja que es tracta d'una societat que canvia profundament i a un ritme accelerat. Canvis destacables del context social com el demogràfic (les taxes de natalitat, l'increment de l'esperança de vida), la major incorporació de la dona al món del treball extradomèstic (la conciliació vida laboral i familiar), la pèrdua de primacia del model familiar tradicional (les alternatives a l'organització familiar), els canvis materials i tecnològics, etc. Canvis que es caracteritzen per la diversificació en contextos socials i culturals diferents, pel fet de ser canviants en un curt termini i pel fet de ser no coincidents des del punt de vista dels diferents agents socials implicats.

Amb relació als drets i les necessitats dels infants, cal remarcar que els infants tenen el dret universal de rebre una educació des del naixement i de trobar contextos educatius de qualitat en què puguin satisfer els seus drets essencials, tant dins l'àmbit familiar com dins l'àmbit extrafamiliar. No es tracta d'analitzar com la família hauria de ser un bon marc de relació per al desenvolupament de l'infant, sinó de fer referència als centres d'educació infantil i com aquests han de satisfer els drets i les demandes essencials dels infants d'aquesta etapa.

Es parla del dret de l'infant a relacionar-se (necessiten trobar grups d'infants per jugar i compartir experiències), a l'estabilitat i la regularitat (necessiten trobar un horari i un ritme tranquil adequat al seu creixement, un educador com a referent i un grup estable d'infants), a l'exploració i el moviment (necessiten trobar espais amplis, suficients, espais exteriors, espais de joc), a rebre una atenció individual (necessiten trobar personal suficient, amb la titulació adequada i amb unes condicions laborals dignes), a un creixement sa i al desenvolupament de l'autonomia (necessiten menús equilibrats i variats, espais segurs i amb bones condicions higièniques, moments i espais per descansar, banys adequats als infants), amb horaris adequats que permetin també als infants estar amb els seus pares.

Actualment hi ha una creixent preocupació ciutadana per la insuficient oferta pública d'escoles infantils com també per la qualitat i la manca de regulació d'aquests serveis.

Els temes plantejats com a necessitats de les famílies assenyalen aspectes com la preocupació per la disponibilitat de temps per poder treballar i alhora fer-se càrrec de l'atenció dels infants, per combinar les obligacions laborals i familiars (conciliació entre vida de treball i vida familiar), fet que provoca la demanda de les famílies de serveis educatius per a la primera infància. Necessitats de formació, informació i assessorament en el seu rol de pares. Necessitats de serveis culturals i de temps lliure per compartir amb els seus fills i les seves filles (parcs, ludoteques, museus...). Espais de trobada i de relació amb altres famílies (espais familiars, espai nadó, escoles de pares...).

Per tant, un primer objectiu que es planteja aquest estudi és el coneixement d'iniciatives diverses (públiques, privades i comunitàries) que donin suport a les diferents opcions i necessitats dels progenitors; l'altre objectiu pretén conèixer la distribució d'aquestes opcions dins el territori balear per tal de potenciar els pertinents serveis de la primera infància¹ de forma diferencial.

MARC CONTEXTUAL

En primer lloc cal destacar un seguit de canvis que s'han produït en el context demogràfic, econòmic i social de la realitat familiar de les Illes Balears:²

- Augment de la població. La bonança econòmica a partir dels anys 1993-94 i l'augment de la població immigrant han estat dos fets fonamentals perquè les Balears tinguin un índex de natalitat major que la resta de l'Estat.

¹ Conjunt de serveis que proporcionen atenció, educació i suport als infants d'edat escolar inferior a l'obligatòria i als seus pares i mares.

² APARICI, E. [et al.] (2002). *La realitat familiar a les Illes Balears. Estudis entorn als canvis organitzatius i estructurals de la família*. Palma: Lleonard Muntaner.

ILLES BALEARS: POBLACIÓ I NASCUTS VIUS			
	2001		
	total	% total	difer.
ILLES BALEARS			
Població total	857.874		12.244
Nascuts/des	9.866	1,15	493
MALLORCA			
Població total	68.5634		8.620
Nascuts/des	7.748	1,13	361
MENORCA			
Població total	73.615		899
Nascuts/des	979	1,33	77
EIVISSA I FORMENTERA			
Població total	98.625		2.725
Nascuts/des	1.164	1,18	80

Font: IBAE/INE. Elaboració: Direcció General de Planificació i Centres. Servei de Planificació

- Retard de l'edat de la maternitat. L'allargament del període de formació de les dones i la seva participació en el mercat laboral són fenòmens que han afavorit un retard en la maternitat. Segons l'estudi citat, l'edat de les dones per tenir el primer fill a les Balears supera els trenta anys, edat en què la taxa de natalitat és del 46,31% (pàg. 93-94).
- Major incorporació de la dona al món del treball extradomèstic. A les Balears la població activa de dones se situa en el 46,47%. Segons aquest estudi, aproximadament el 40% de les famílies d'aquesta comunitat autònoma gaudeixen d'igualtat d'ingressos entre ambdós sexes de la unitat familiar (pàg. 124).
- Pèrdua de primacia del model familiar tradicional. La disminució de la família extensa obliga a pensar en altres alternatives, especialment en el món urbà. En aquests darrers anys hi ha hagut una reducció considerable del nombre de persones en el nucli familiar: segons dades de l'estudi, a Mallorca el percentatge més alt és de dues persones, mentre que a Menorca és de tres i a Eivissa de quatre.
- Canvis en les tipologies familiars. Canvis en la família que inclouen més cohabitació, més separacions i divorcis, més naixements fora del matrimoni, més pares i mares sols, més segons matrimonis, pares amb infants d'altres relacions i increment d'adopcions són alguns dels canvis més significatius.

Les conseqüències que es deriven d'aquestes tendències de la població fan que les famílies i els seus membres experimentin cada vegada més canvis i inestabilitat. Infants i adults han de fer front a canvis constantment tant a la vida familiar com econòmica i social. Hi ha un augment de la pobresa i desigualtat d'ingressos, i l'exclusió social és creixent.

Augmenten les famílies estressades i sobrecarregades de feina. Les mares treballadores són les que expressen una sensació major de dedicar poc temps a les famílies i un sentiment de culpabilitat per aquest fet. Hi ha una diferència important en la participació dels homes en les tasques domèstiques i la cura dels fills, fet que fa augmentar l'estrès de les mares (pàg. 133-135). Les dones hi dediquen 7 h 22' al dia i els homes 3 h 10'. De les diferents activitats que es considera que formen part del treball domèstic, les dones dediquen més temps que els homes a «tasques de la llar», «cura de la família» i «comprar» i els homes dediquen més temps que les dones a «manteniment». Les dones opinen que en l'educació dels fills hi ha un major pes de la mare, mentre que el percentatge dels homes que opinen el mateix és molt més baix.

El retard de l'edat de tenir el primer fill i l'increment de l'esperança de vida tenen conseqüències sobre el conjunt de la població infantil, com és la presència cada cop més generalitzada de fills únics i l'increment de la proporció d'adults respecte als infants.

Valoracions d'aquestes dades vs. el desenvolupament de polítiques socials i educatives

Tots aquests canvis socials i demogràfics impliquen el plantejament de nous recursos per a les famílies, diferents centres, serveis i programes adreçats a la primera infància:

Major nombre de places escolars per a infants menors de sis anys tant per satisfer la demanda dels pares com per afavorir el dret dels infants de rebre una educació des del naixement i trobar un espai de relació i socialització amb els coetanis.

Serveis de suport i orientació a les famílies, cada vegada més confoses enfront els canvis, la inestabilitat i l'estrès consegüent.

Recursos i serveis d'atenció a la infància per atendre les necessitats canviants de les famílies. Tal com assenyala Peter Moss (1990)³ en l'informe de la Unió Europea, la diversitat de situacions i tipologies familiars obliga a pensar recursos d'atenció a la infància cada vegada més flexibles i articulats.

Mesures laborals que afavoreixen la conciliació entre la vida familiar i la vida laboral flexibilitzant la jornada laboral i promovent el treball a temps parcial per motius familiars,⁴ facilitant els permisos perquè els pares es puguin distribuir el temps com millor els convingui i allargant els permisos de lactància o potenciant els permisos per malaltia dels infants són altres de les mesures que cal prendre.

³ MOSS, P.; PHILLIPS, A. (1990). Ser infant a Europa avui. Temes d'Infància. Barcelona: Rosa Sensat.

⁴ «Fomentar la figura de la jornada laboral amb horari flexible en què una part sigui de compliment obligatori per a tots els treballadors i, per una altra banda, variable, d'acord amb les preferències o les necessitats de cadascú. Promoure, en la mesura del que sigui possible, la jornada fluida en què el treballador pugui plantejar la jornada laboral segons li convingui, sense la necessitat de complir un horari preestablert» (APARICI [et al.] 2002, pàg. 57).

MARC NORMATIU

Abans de centrar el present estudi en l'oferta de serveis, s'ha considerat pertinent fer referència a la normativa estatal actual. Les dues lleis fonamentals implicades són la LOGSE (1991) i la LOCE (2002) i, a l'àmbit autonòmic, el Decret 66/2001, de 4 de maig, pel qual el Govern de les Illes Balears estableix el currículum d'educació infantil, i el Pla d'ordenació de centres d'educació infantil (2001).

D'ÀMBIT ESTATAL

LOGSE

Les aportacions més significatives d'aquesta Llei orgànica general del sistema educatiu relacionades amb l'educació infantil i que afectaven tant els centres educatius públics com els privats foren les següents:

- La LOGSE reconeixia l'educació infantil, de zero a sis anys, com la primera etapa del sistema educatiu amb entitat pròpiament educativa. El sentit educatiu d'aquesta etapa no obligatòria va ser un aspecte molt significatiu de la llei. Organitzava l'educació infantil en dos cicles: primer cicle (0-3) i segon cicle (3-6).
- L'educació infantil tenia caràcter voluntari i basava la satisfacció de la demanda en el consens entre les diferents administracions públiques.
- Les administracions educatives (Ministeri d'Educació i Ciència i comunitats autònomes amb plenes competències educatives) desenvolupaven l'educació infantil i podien establir convenis amb les administracions locals i altres administracions públiques i entitats privades sense ànim de lucre.
- Les administracions públiques havien de garantir l'existència d'un nombre de places suficient per assegurar l'escolarització de la població que ho sol·licitava.
- L'educació infantil havia de ser impartida per mestres amb l'especialització corresponent. En el primer cicle els centres havien de comptar amb altres professionals amb la deguda qualificació per a l'atenció educativa apropiada als infants d'aquestes edats.
- La formació permanent era un dret i una obligació del professorat i responsabilitat de les administracions educatives.⁵

El desplegament d'aquesta llei a l'etapa d'educació infantil es va concretar fonamentalment en dos reials decrets:

Reial decret 1330/1991, de 6 de setembre, que determinava els aspectes bàsics del currículum de l'educació infantil. En el quadre comparatiu que s'adjunta es poden veure alguns dels aspectes generals d'aquesta llei educativa.

⁵ AA.VV. (1993). *La innovació en l'etapa d'educació infantil*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Reial decret 1004/1991, de 14 de juny, que determinava els requisits mínims que havien de complir els centres d'educació infantil en un termini de deu anys.

Aquesta normativa feia referència a diversos aspectes com ara les condicions que havien de complir els professionals, l'organització i l'avaluació de l'educació infantil, les associacions de pares i mares, el transport, els menjadors, els horaris d'alumnes i professors, els projectes curriculars, els projectes educatius, les activitats complementàries i extraescolars i altres aspectes funcionals. A més a més, cada any apareixia una resolució amb normes de preinscripció i matriculació d'alumnes als centres docents públics i privats subvencionats que impartien educació infantil, que incloïa també els criteris que s'havien de tenir en compte a l'hora de valorar l'admissió dels alumnes. Alguns dels articles recollits en aquest reial decret són els següents:

Art. 9º. En los centros de Educación Infantil se podrá impartir el primer ciclo de este nivel educativo, el segundo, o ambos.

Art. 10º y 11º. Para impartir el primer ciclo de Educación Infantil [...] los Centros deberán contar con un mínimo de tres unidades y reunir los siguientes requisitos referidos a instalaciones y condiciones materiales.

S'assenyalen les condicions mínimes amb relació als espais i equipaments dels centres.

Art. 13.1. Los Centros de Educación Infantil tendrán, como máximo, el siguiente número de alumnos por unidad escolar:

- a) Unidades para niños menores de un año: 1/8
- b) Unidades para niños de uno a dos años: 1/13
- c) Unidades para niños de dos a tres años: 1/20
- d) Unidades para niños de tres a seis años: 1/25

Art. 14. La Educación Infantil será impartida por Maestros con la especialidad correspondiente. En el primer ciclo, los Centros dispondrán asimismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad (Maestros especialistas en Educación Infantil y por Técnicos superiores en Educación Infantil o Técnicos especialistas en Jardín de Infancia).

Art. 15.1. [...] Por cada seis unidades o fracción deberá haber, al menos, un maestro especialista en Educación Infantil.

LOCE

La Llei orgànica de qualitat de l'educació 10/2002, de 23 de desembre (BOE núm. 307, de 24 de desembre), en el títol I, capítol III, fixa quins són els objectius i l'organització de l'educació infantil. La LOCE, al contrari que la LOGSE, separa l'educació infantil en dues etapes: etapa d'educació preescolar (0-3), a la qual atribueix una funció assistencial i educativa i disposa que la coordinació d'aquesta etapa i el seu control corresponen a les comunitats autònomes; l'etapa d'educació infantil (3-6) és una etapa voluntària i gratuïta amb caràcter educatiu.

Els aspectes educatius bàsics de la llei fins ara es recullen en els reials decrets 828 i 829/2003, de 27 de juny, pels quals s'estableixen els aspectes educatius bàsics de l'educació preescolar i de l'educació infantil (BOE núm. 156, d'1 de juliol de 2003). En el quadre comparatiu es recullen els aspectes més significatius d'aquesta llei.

ASPECTES SIGNIFICATIUS DE LA LOGSE I LA LOCE EN RELACIÓ AMB L'EDUCACIÓ INFANTIL

Aspectes organitzatius i curriculars	LOGSE	LOCE
Organització i estructura de l'etapa	<ul style="list-style-type: none"> • L'educació infantil es considera una etapa educativa amb identitat pròpia que s'organitza en dos cicles: primer cicle (0-3) i segon cicle (3-6). • L'educació infantil és una etapa voluntària. 	<p>Desmembrament en dues etapes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etapa educ. preescolar: 0-3. • Etapa educ. infantil: 3-6. Té caràcter voluntari i gratuït.
Funcions i objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Es considera una etapa educativa. La seva funció és fonamentalment educativa i compensadora de les desigualtats. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educació preescolar 0-3: etapa de caire educatiu i assistencial. • Educació infantil 3-6: la seva finalitat és el desenvolupament físic, intel·lectual, afecti social i moral dels infants.
Organització del currículum	<ul style="list-style-type: none"> • El currículum és el mateix per a tota l'etapa i s'estructura en tres àrees o àmbits d'experiència: <ol style="list-style-type: none"> a) Identitat i autonomia personal. b) Medi físic i social. c) Comunicació i representació. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa educació infantil: s'estructura en relació amb cinc àrees: <ol style="list-style-type: none"> a) El coneixement i control del propi cos i l'autonomia personal. b) La convivència amb els altres i el descobriment de l'entorn. c) El desenvolupament del llenguatge i de les habilitats comunicatives. d) La representació numèrica. e) L'expressió artística i la creativitat.
Titulacions del personal	<ul style="list-style-type: none"> • Primer cicle: mestres especialistes en Educació Infantil i tècnics superiors en Educació Infantil o tècnics especialistes en Jardí d'Infància. • Segon cicle: mestres especialistes en Educació Infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa educació preescolar: no s'especifica la titulació. • Etapa educació infantil: mestres amb l'especialitat corresponent.

En aquest moment, abril 2004, i amb el nou Govern central, la LOCE queda subjecta a revisió i en previsió de futurs canvis; s'obre, per tant, un nou compàs d'espera.

D'ÀMBIT AUTONÒMIC

Es recullen els decrets que la comunitat balear a la legislatura anterior i amb el Govern actual ha regulat en relació amb l'etapa.

Decret 66/2001, de 4 de maig, pel qual s'estableix el currículum d'educació infantil a les Illes Balears.

En aquest decret s'insisteix en la importància d'aquesta etapa per a la prevenció i compensació de tot tipus de desigualtats, en la importància de l'actuació coordinada amb la família, l'atenció a la diversitat mitjançant un currículum obert, el caràcter essencialment global de l'etapa a fi de permetre als infants abordar la realitat des de tots els àmbits, la importància de l'educació en valors que propiciï una actitud i una participació social crítiques, actives i solidàries i parla del paper fonamental dels equips educatius i de l'autonomia dels centres com a element bàsic per donar coherència a cada centre a partir de la concreció de projectes curriculars adaptats a les necessitats del centre i de l'alumnat.

Pla d'ordenació de centres d'educació infantil. Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears (2001).

La Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, amb la col·laboració de la Conselleria de Benestar Social i la Conselleria de Treball i Formació del Govern de les Illes Balears (legislatura de l'anomenat *pacte de progrés*), va elaborar un Pla d'ordenació de centres d'educació infantil (2001) en el qual per primera vegada es va incloure un mapa escolar de l'educació infantil; però aquest pla va quedar sense aplicació.

Per a l'execució d'aquest pla, que pretenia l'educació i l'atenció integral dels infants de primer cicle i la conciliació familiar i laboral, el Govern pretenia la implicació de les administracions locals i d'altres administracions públiques, com també la participació d'iniciatives socials a través d'entitats sense ànim de lucre.

Es recullen alguns paràgrafs textuais del text:

«El Pla 0-3 dona resposta a la política de la Conselleria d'Educació i Cultura i a la de la Conselleria de Benestar Social, dirigides a la població infantil de zero a tres anys, amb un compromís ferm de treball per a la prevenció i la compensació de desigualtats en educació dels infants. La promoció de la concepció integral de les necessitats dels infants d'aquesta edat, de les famílies i de la comunitat sencera troba la seva expressió, en matèria educativa, en els preceptes recollits a la LOGSE.

»El PLA 0-3 pretén articular la resposta de les institucions de govern de les Illes Balears en cooperació amb la resta d'agents implicats en l'educació dels infants menors de tres anys.

Aquest instrument de planificació ha de servir per dur a terme un seguit de mesures d'ordres diferents, però complementaris:

- »- normatiu (ordenació dels centres, titulacions, requisits...)
- »- formatiu (exemplificacions del currículum del primer cicle, materials didàctics...)
- »- organitzatiu i de planificació (oferta educativa del primer cicle, reglaments, supervisió, coordinació d'etapa...)
- »- foment (convenis, subvencions...)
- »- atenció a les desigualtats (resposta a iniciatives sociofamiliars, projectes d'atenció d'entorns familiars desfavorits, programes d'integració d'alumnes amb necessitats educatives especials...)

»Per envestir les actuacions des d'una voluntat de millora de la qualitat de l'educació el Pla 0-3, des de la seva concepció, es planteja tant objectius quantitius (centres, professorat, personal no docent, recursos econòmics, aspectes administratius...) com qualitius (currículums, atenció integral, atenció a la diversitat, objectius educatius, participació, supervisió...)

Segons aquest pla, la millora de la qualitat educativa dels centres existents i l'extensió de la xarxa de centres formaven part dels seus objectius prioritaris. El Pla 0-3 atribuïa a cada un dels òrgans (conselleries, consells insulars, corporacions locals...) les funcions que li pertocaven, d'acord amb les seves competències, i establia les responsabilitats que havien de ser assumides.

Ordre del 7 de gener de 2004, per la qual s'estableixen els requisits mínims dels centres que imparteixen educació preescolar (BOIB de 15-01-2004).

En aquesta ordre es regula que mentre no s'estableixi una normativa específica per als centres d'educació preescolar d'acord amb la LOCE, els centres i les institucions d'educació preescolar (0-3) es regiran pel que estableix el Reial decret 1004/1991, de 14 de juny, de la LOGSE per als centres d'educació infantil de primer cicle.

Pla d'educació infantil 0-3 anys. Consell Insular de Menorca (26/7/2004)

El Ple del Consell Insular de Menorca, el desembre de 2003 va fixar uns objectius en relació amb les necessitats educatives dels infants de 0 a 3 anys en resposta als quals va dissenyar un Pla d'educació infantil 0-3 anys per a la creació de places escolars als diferents municipis de Menorca. El mapa escolar ha estat una de les respostes al compromís de govern per garantir l'atenció escolar a la primera infància i el suport a les famílies en l'exercici de les seves responsabilitats educatives. Inclou les dades i previsions de places escolars, els criteris polítics que es deriven de l'acord unànim del Ple del Consell Insular, els criteris normatius i no normatius de qualitat educativa i l'estudi de projecció de població (OBSAM).

Els criteris normatius que s'han tingut en compte emanen de l'Ordre de 7 de gener de 2004 que prorroga els continguts del Reial decret 1004/1991.

Interessa fer ressaltar la importància de disposar d'un estudi de qualitat respecte de l'oferta educativa per als anys 2010 i 2015 per poder tenir una previsió i una planificació fonamentada sobre

dades. Per tant, d'això es desprèn la importància que les administracions assumeixin aquest document com a referent principal de la seva gestió i dels seus esforços.

Els criteris de qualitat educativa han estat aportats per professionals especialistes en l'educació infantil i en serveis d'atenció a la primera infància, i de forma general coincideixen amb els models més actuals aplicats a països de la Unió Europea. L'elaboració d'aquests documents els han portat a definir el model d'educació de la petita infància per als professionals de l'ensenyament, les famílies i l'Administració.

Aquest model educatiu de referència per als municipis de Menorca no té cap document marc que en garanteixi la consolidació i la continuïtat. L'únic referent és el Pla de qualitat educativa 0-3, elaborat l'any 2000 pel Patronat d'Escoles Municipals de Ciutadella. Cal, per tant, definir els instruments bàsics que garanteixin els objectius d'aquest model educatiu que el Consell Insular va definir i assumir com a propis en forma d'«Objectius del Pla d'ordenació de l'educació 0-3 anys a Menorca» (CIM, desembre de 2003. Annex 1), que fan referència a:

1. Mesa permanent d'educació infantil 0-3 anys. Òrgan assessor mixt.
2. Observatori d'educació infantil 0-3 anys. Òrgan assessor tècnic.
3. Catàleg d'escoles infantils 0-3 anys. Actualitzat anualment.
4. Mapa escolar d'educació infantil 0-3 anys.
5. Pla d'ordenació de l'educació infantil.

Cal destacar l'alt nivell de consens tècnic, professional, polític i institucional assolit per la comunitat menorquina que en el Ple del CIM (26/07/04) va veure aprovat aquest pla. Amb aquest esforç col·lectiu el conjunt de la societat menorquina ha sabut donar resposta a un reclam social. Podem dir que en aquests moments aquest pla és l'únic document regulador de l'educació 0-3 a la nostra comunitat autònoma aprovat per una administració pública.

VALORACIONS EN RELACIÓ AMB LA REGULACIÓ D'AQUESTA ETAPA EDUCATIVA

La LOGSE va introduir per primera vegada el concepte de l'etapa d'educació infantil com una nova etapa integrada i educativa, amb identitat pròpia i per tant un currículum específic (Bernal, Defis i Pujol 1996).⁶ Les dificultats d'aplicació de la LOGSE giraven fonamentalment entorn a la manera d'articular el consens entre les diferents administracions i la manera d'introduir la reforma curricular a l'escola. Com que el primer cicle no tenia pressupostos específics propis, es va donar un tractament diferencial amb el segon cicle, que tenia un finançament públic cada vegada més important, i s'inicià a les diferents comunitats autònomes una política de concertació de les aules d'educació infantil amb els centres privats sense cap control real dels requisits.

La separació en dues etapes de la LOCE no va propiciar, en canvi, aquest sentit global de l'etapa 0-6. Trencar el plantejament 0-6 suposa desposseir l'educació de les primeres edats de la seva identitat i no reconèixer-ne les característiques singulars (a tall d'exemple, el període d'adaptació, la ràtio i les aules dels infants de tres anys en els centres d'infantil i primària no són gens adequats per a aquesta edat). La concepció unitària i global de l'etapa i el seu caràcter educatiu són aspectes clau que cal considerar en el disseny de futures normatives i regulacions en aquesta comunitat autònoma.

⁶ BERNAL, M. C.; DEFIS, O.; PUJOL, M.A. (1996). L'Educació infantil: una nova etapa. Barcelona: Graó.

La LOCE insisteix a subratllar el caràcter assistencial de la intervenció amb les primeres edats i deixa el preescolar 0-3 relegat a una segona categoria. Fa més de vint anys ja es discutia fins a quin punt a les «guarderies» es feia quelcom més que guardar infants i es reflexionava al voltant dels principis, sentit i funció d'aquesta etapa (Arnaiz i Vidiella 1979).⁷ D'altra banda, fer que l'atenció dels infants menors de tres anys pugui dependre d'administracions no educatives suposa supeditar els objectius d'adequació de l'oferta a les condicions de finançament.

Aquesta llei entra en contradiccions a l'hora de definir l'educació infantil (3-6) com a voluntària, no obstant l'oferta de places suficients i gratuïtes ha de ser obligatòria per a l'Administració. Una etapa no pot ser a la vegada voluntària i fonamental per a l'aprenentatge de la lectura, de la llengua estrangera o per al maneig de les noves tecnologies tal com ho expressa la llei.

En aquest moment hi ha una desregulació en relació amb els centres 0-3 que evidencia una infravaloració social i política, que la Conselleria d'Educació hauria de controlar regulant i aplicant la normativa a tots els centres que atenen infants petits, i ara més que mai atès l'important increment del flux migratori. Sense cap mena de dubte, avui dia, una etapa tan decisiva com aquesta 0-6 no pot ser ignorada legalment, subestimada pedagògicament i socialment selectiva.

ACTUAL OFERTA DE SERVEIS PER A LA PRIMERA INFÀNCIA

En aquest apartat es presenten, a partir de les dades que s'han pogut extreure de diferents fonts,⁸ l'oferta de centres educatius, les dades d'escolarització com també l'oferta de nous serveis socioeducatius adreçats a la primera infància.

ÀMBIT EDUCATIU

Escolarització d'alumnes de primer cicle d'educació infantil a les Illes Balears

En aquest estudi es fa referència a les darreres dades publicades al curs 2000-2001 per la Conselleria d'Educació i que apareixen en el Pla 0-3.

El nivell d'escolarització d'aquesta població infantil és molt irregular i l'oferta d'escolarització presenta encara un grau elevat de confusió (centres autoritzats, centres no autoritzats, oferta no pròpiament educativa..., titularitats públiques, semipúbliques, privades...) tant a l'hora de quantificar l'oferta com a l'hora d'establir uns paràmetres d'homologació.

⁷ ARNAIZ, V.; VIDIELLA, R. (1979). «Principios pedagógicos, sanitarios y sociales». A: «Educar hasta los 6 años». *Cuadernos de Pedagogía* núm. 60 (monogràfic), desembre, pàg. 30-32.

⁸ El Pla 0-3 elaborat per la Conselleria d'Educació del Govern balear (curs 2000-2001); estudi realitzat pel Departament d'Inspecció Educativa: Escoletes Infantils. Gener (2001); informació oral (abril 2004) dels EAP de Mallorca, Menorca i Eivissa i Formentera; informació del Servei d'Ordenació i Innovació Educativa de la Conselleria d'Educació.

A la figura següent es detallen el nombre de centres d'aquest cicle en funcionament a les Illes Balears, el nombre d'unitats, el nombre d'alumnes i la taxa d'escolarització (per aquest concepte s'entén la relació existent entre la població total i l'escolaritzada).

Com és comprovable, la mitjana de la taxa d'escolarització de les Illes Balears, en termes globals, és del 31,74% i presenta un cert desequilibri entre les quatre illes, amb oscil·lacions que van des de la taxa més alta (46,52% de Menorca) a la més baixa (17,12% de Formentera). Eivissa se situa en una banda baixa (21,08%) i Mallorca en una situació intermèdia (31,59%).

Primer cicle d'educació infantil a les Illes Balears. Curs 2000-2001

CENTRES, UNITATS, MATRÍCULA, POBLACIÓ I TAXES D'ECOLARITZACIÓ				
MALLORCA				
Centres	Unitats	Matrícula 0-3	Població 0-3	Taxa d'escolarització
180	474	6.678	21.140	31,59
		Matrícula 0-1	Població 0-1	Taxa d'escolarització
		796	7.389	10,77
		Matrícula 1-2	Població 1-2	Taxa d'escolarització
		2.301	7.095	32,43
		Matrícula 2-3	Població 2-3	Taxa d'escolarització
		3.581	6.656	53,80
MENORCA				
Centres	Unitats	Matrícula 0-3	Població 0-3	Taxa d'escolarització
21	80	1.117	2.401	46,52
		Matrícula 0-1	Població 0-1	Taxa d'escolarització
		58	902	6,43
		Matrícula 1-2	Població 1-2	Taxa d'escolarització
		434	781	55,57
		Matrícula 2-3	Població 2-3	Taxa d'escolarització
		625	718	87,05
EIVISSA				
Centres	Unitats	Matrícula 0-3	Població 0-3	Taxa d'escolarització
15	46	599	2.841	21,08

Continua

		Matrícula 0-1	Població 0-1	Taxa d'escolarització
		103	1.027	10,03
		Matrícula 1-2	Població 1-2	Taxa d'escolarització
		233	921	25,30
		Matrícula 2-3	Població 2-3	Taxa d'escolarització
		263	893	29,45
FORMENTERA				
Centres	Unitats	Matrícula 0-3	Població 0-3	Taxa d'escolarització
1	1	25	146	17,12
		Matrícula 0-1	Població 0-1	Taxa d'escolarització
		0	57	0,00
		Matrícula 1-2	Població 1-2	Taxa d'escolarització
		10	51	19,61
		Matrícula 2-3	Població 2-3	Taxa d'escolarització
		15	38	39,47
ILLES BALEARS				
Centres	Unitats	Matrícula 0-3	Població 0-3	Taxa d'escolarització
217	601	8.419	26.528	31,74
		Matrícula 0-1	Població 0-1	Taxa d'escolarització
		957	9.375	10,21
		Matrícula 1-2	Població 1-2	Taxa d'escolarització
		2.978	8.848	33,66
		Matrícula 2-3	Població 2-3	Taxa d'escolarització
		4.484	8.305	53,99

Font: Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears (2001). Pla d'ordenació de centres d'educació infantil

A les Illes Balears hi ha 217 centres de tipologia diversa que escolaritzen els infants del primer cicle de l'educació infantil. D'aquests centres, 180 (82,94%) corresponen a Mallorca, vuitanta-cinc dels quals (el 39,17% del total de les Illes Balears) són situats a Palma; a Menorca n'hi ha vint-i-un (9,67%); a Eivissa quinze (6,91%), i a Formentera un (0,46%).

- **Els centres autoritzats:**

Els centres autoritzats són els centres reconeguts per la Conselleria d'Educació i Cultura; per poder ser autoritzats han de complir els requisits mínims del RD 1004 de la LOGSE. Hi ha una

diferència remarcable entre la quantitat de centres en funcionament (217) i els autoritzats de manera expressa (23). Dels vint-i-tres centres actualment autoritzats, dos (el 8,70%) depenen d'administracions públiques: un a Mallorca i un a Menorca, i la resta, vint-i-un (91,30%), són privats.

CENTRES AUTORITZATS DE PRIMER CICLE. SETEMBRE 2001					
	Illa	Total	Adm. públiques	%	privats
Mallorca	14	1	7,14	13	92,86
Menorca	9	1	11,11	8	88,89
Eivissa	0	0	0,00	0	0,00
Formentera	0	0	0,00	0	0,00
Illes Balears	23	2	8,70	21	91,30

Font: Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears (2001). Pla d'ordenació de centres d'educació infantil

- **Cobertura de places públiques de primer cicle d'educació infantil:**

Tal com es pot veure a continuació en el quadre, només un 8,22% de les places de primer cicle d'educació infantil, distribuïdes entre quaranta-cinc centres, és actualment de titularitat pública, la qual cosa evidencia una situació de desajustament remarcable que determina qualsevol planificació de l'oferta educativa en aquest nivell.

COBERTURA PLACES PÚBLIQUES PRIMER CICLE EDUCACIÓ INFANTIL A LES ILLES BALEARS. CURS 2000-2001			
	Total alumnes	Total població 0-3 anys	Total escolarització
Mallorca	1.704	21.140	8,06%
Menorca	272	2.401	11,33%
Eivissa	205	2.987	6,86%
Illes Balears	2.181	26.528	8,22%

Font: Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears (2001). Pla d'ordenació de centres d'educació infantil

Els quaranta-cinc centres de titularitat pública presenten la distribució entre les distintes administracions següent:

MALLORCA:				
Titular	Centres	Unitats	Autoritzades	Alumnes
C. Benestar Social	1	4	0	60
Ajuntaments	35	115	3	1.644
Consell Insular	0	0	0	0
Totals	36	119	3	1.704

MENORCA:				
Titular	Centres	Unitats	Autoritzades	Alumnes
C. Benestar Social	2	13	0	132
Ajuntaments	3	10	3	140
Consell Insular	0	0	0	0
Total	5	23	3	272

EIVISSA I FORMENTERA:				
Titular	Centres	Unitats	Autoritzades	Alumnes
C. Benestar Social	0	0	0	0
Ajuntaments	1*	2	0	40
Consell Insular	3 *	12	0	165
Totals	4	14	0	205

* Darrerament, a Eivissa s'ha obert una nova escola infantil municipal amb tres unitats, i a Formentera una del Consell Insular amb tres unitats

ILLES BALEARS:				
Titular	Centres	Unitats	Autoritzades	Alumnes
C. Benestar Social	3	17	0	192
Ajuntaments	39	127	6	1.824
Consells insulars	3	12	0	165
Totals	45	156	6	2.181

• **Titulació del personal que treballa a les escoles 0-3 de titularitat pública:**

També es troba una gran disparitat pel que fa a les titulacions del personal que treballa actualment a les escoles:

RESUM DE LA TITULACIÓ DEL PERSONAL		
	Nombre total	%
Mestres especialistes en Educació Infantil	87	35,5%
Tècnics superiors en Educació Infantil o Jardí d'Infància	103	42,0%
Altres titulacions	55	22,4%
Total personal	245	

Font: Estudi realitzat pel Departament d'Inspecció Educativa: Escoles infantils. Gener 2001.

• **Equips d'atenció primerenca:**

Els EAP són equips multiprofessionals d'orientació educativa i psicopedagògica especialitzats en primera infància (cicle 0-3) que depenen del Servei d'Innovació de la Conselleria d'Educació. Es tracta de la principal font de detecció de situacions de risc; tenen una funció preventiva, orientadora i assistencial; gestionen els serveis d'atenció domiciliària i, quan cal, deriven els casos als serveis socials especialitzats. Els objectius d'aquests equips són fer l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat amb necessitats educatives especials, assessorar el professorat i les famílies, fer el seguiment del procés educatiu de l'alumnat de l'etapa i realitzar una funció dinamitzadora d'aquesta etapa en el seu àmbit d'intervenció. En aquest moment hi ha sis equips d'atenció primerenca a les tres illes:

- EAP de Palma: format per quatre psicopedagogs, dos logopedes, un PT, un treballador social i personal adjunt (un PT i un auxiliar tècnic) per atendre alumnes més afectats.
- EAP d'Inca: dos psicopedagogs, un PT compartit.
- EAP de Manacor: dos psicopedagogs, un PT compartit.
- EAP de Ciutadella: tres psicopedagogs, un logopeda, un PT i personal adjunt (un PT i un auxiliar tècnic).
- EAP de Maó: dos psicopedagogs, un logopeda.
- EAP d'Eivissa i Formentera: dos psicopedagogs, un logopeda, dos PT, un treballador social.

Escolarització d'alumnes de segon cicle d'educació infantil a les Illes Balears

Als quadres següents es poden veure el nombre d'alumnes matriculats el curs 2002-2003 segons el tipus de centre i el nombre d'unitats per cada nivell (3-4-5 anys). Tot i que l'oferta de places en aquesta etapa és superior als centres públics (797), el nombre de centres concertats que tenen unitats d'educació infantil és bastant elevat (395). Una altra dada que cal comentar és l'elevat nombre d'aules d'educació infantil de tres anys; això és degut en gran part a l'increment de la població immigrant, fet que ha elevat (especialment als centres públics) l'alumnat d'educació infantil.

MATRÍCULA EDUCACIÓ INFANTIL (3-6) PER TIPUS DE CENTRE (CURS 2002-2003)	
	TOTAL ALUMNES EI
MALLORCA	
CENTRES PÚBLICS D'EI I EP	12.315
CENTRES CONCERTATS	8.353
CENTRES PRIVATS	738
TOTAL	21.406
MENORCA	
CENTRES PÚBLICS D'EI I EP	1.729
CENTRES CONCERTATS	739
CENTRES PRIVATS	
TOTAL	2.468
EIVISSA	
CENTRES PÚBLICS D'EI I EP	2.308
CENTRES CONCERTATS	503
CENTRES PRIVATS	
TOTAL	2.811
FORMENTERA	
CENTRES PÚBLICS D'EI I EP	131
CENTRES CONCERTATS	65
CENTRES PRIVATS	
TOTAL	196
TOTAL ILLES BALEARS	26.881

Font: Conselleria d'Educació

**UNITATS I ALUMNES D'EDUCACIÓ INFANTIL (3-6)
CENTRES PÚBLICS (CURS 2002-2003)**

	UNITATS			ALUMNES		
	3 anys	4 anys	5 anys	3 anys	4 anys	5 anys
MALLORCA						
TOTAL UNITATS: 600	201	187	212	4.064	4.143	4.108
MENORCA						
TOTAL UNITATS: 80	27	25	28	595	543	591
EIVISSA						
TOTAL UNITATS: 109	36	35	38	732	772	804
TOTAL UNITATS ILLES BALEARS: 797	266	249	282	5.428	5.508	5.547

Font: Conselleria d'Educació

**UNITATS I ALUMNES D'EDUCACIÓ INFANTIL (3-6)
CENTRES CONCERTATS (CURS 2002-2003)**

	UNITATS			ALUMNES		
	3 anys	4 anys	5 anys	3 anys	4 anys	5 anys
MALLORCA						
TOTAL UNITATS: 341	114	115	112	2.731	2.822	2.800
MENORCA						
TOTAL UNITATS: 30	10	10	10	252	240	247
EIVISSA						
TOTAL UNITATS: 21	7	7	7	164	170	169
TOTAL UNITATS ILLES BALEARS: 395	132	133	130	3.168	3.254	3.238

Font: Conselleria d'Educació

UNITATS I ALUMNES D'EDUCACIÓ INFANTIL (3-6) CENTRES PRIVATS (CURS 2002-2003)							
		UNITATS			ALUMNES		
		3 anys	4 anys	5 anys	3 anys	4 anys	5 anys
MALLORCA							
TOTAL UNITATS:	31	11	9	11	250	241	247
TOTAL UNITATS ILLES BALEARS:							
	31						

Font: Conselleria d'Educació

VALORACIONS

L'any 2001 ja hi havia una manca important de centres 0-3 autoritzats: de 217 centres, només n'hi havia vint-i-tres d'autoritzats i vint-i-dos de pendents d'autorització. Dels centres públics només dos estaven autoritzats i la resta, vint-i-un, eren privats. Això vol dir que la majoria dels centres d'educació infantil de primer cicle funcionen sense cap tipus de control que assegurí els complimentes mínims exigits pel Decret 1004.

El nombre de places escolars en centres públics per a infants de 0-3 anys és totalment insuficient per cobrir la demanda; només el 8,22% de les places és d'oferta pública. Menorca és l'illa amb més oferta de places públiques (11,3%) i Eivissa la més poc dotada (6,86%).

Són fonamentalment els ajuntaments els que assumeixen la creació d'escoletes de 0-3; en alguns casos es dona la gestió del servei a una empresa externa per abaratir els costos. Aquest fet recau en una contractació precària del personal que hi treballa amb sous i condicions laborals molt deficients, a part d'una manca de control sobre el servei per part dels ajuntaments.

Així mateix, el nombre de places per al tram 0-1 any és insuficient. El grup dels lactants és el que compta amb més poques places escolars, un 10,21%, mentre que en el tram 2-3 anys és del 52,99%. És important fer augmentar la creació de grups dels nadons, ja que moltes mares després dels quatre mesos del permís de maternitat es veuen obligades a tornar al seu lloc de treball i, o bé no tenen mitjans econòmics per tenir algú a casa, o bé no tenen altres ajuts familiars que es puguin fer càrrec del nadó. Seria important, tal com apunta el Decret 1004, dotar d'aules per a cada un dels nivells, tant per cobrir les demandes de les famílies com per no desmembrar el cicle.

En relació amb la titulació i les condicions laborals del personal que treballa a les escoletes 0-3, només el 35,5% són mestres especialistes en Educació Infantil, mentre que els tècnics en FP o tècnics en Jardí d'Infància representen el 42% del personal que treballa actualment a les escoletes. És també una dada significativa que el 22% respon a altres titulacions no recollides a la LOGSE. D'altra banda, aquesta doble titulació provoca greus dificultats en els centres tant pel que fa a la distribució de les tasques com a les diferències quant a la situació laboral. La majoria dels municipis que obren

actualment escoles contracten tècnics superiors en Educació Infantil o Jardí d'Infància per abaratir els costos del servei. Els mestres guanyen més que els tècnics i, a més, els tècnics treballen més hores i tenen més poques vacances, segons les dades recollides per Irene Balaguer (2003):⁹

CENTRES PÚBLICS			
	Salari anual (euros)	Hores de feina setmanals	Vacances
Mestres 3-6	22.594	30 h	90 dies
Mestres i tècnics 0-3	20.669	40 h	60 dies
CENTRES PRIVATS			
	Salari anual (euros)	Hores de feina setmanals	Vacances
Mestres 3-6	22.486	30 h	80 dies
Mestres 0-3	16.086	32 h	40 dies
Tècnics superiors 0-3	9.476	38 h	40 dies

Font: BALAGUER, I. (2003). «L'educació infantil: el somni d'una nit d'estiu?». *Infància a Eu-ro-pa*. Octubre, pàg. 13

- El creixement de la població infantil ha provocat una massificació dels centres i un augment de les ràtios molt important en aquests darrers anys en el cicle 3-6, que poden arribar a vint-i-vuit alumnes per grup (segons el Reial decret 1004 de la LOGSE les ràtios màximes per al segon cicle d'educació infantil són de vint-i-cinc alumnes); aquest fet impedeix el tracte individualitzat amb els alumnes i afecta directament la qualitat docent.

En conjunt, es poden observar importants desequilibris entre totes dues institucions, les escoles/guarderies i els centres d'infantil i primària, que configuren l'actual oferta d'educació infantil a les Illes: desequilibris entre una institució i l'altra, desequilibris territorials entre l'oferta rural i urbana, desequilibris entre la xarxa pública i la privada, desequilibris de continuïtat amb diversitat de models, desequilibris en l'adjudicació de places a la població immigrant, desequilibris de finançament i control...

En relació amb l'oferta de serveis per a la primera infància, cal destacar com a elements bàsics dels paràmetres d'actuació de qualsevol acció de govern la compensació de la desigualtat i la coherència i cohesió de l'etapa 0-6. La discriminació positiva des del punt de vista socioeconòmic, inter-cultural i de discapacitacions que es pot fer repercutir en els barems d'accés, el barem de quotes i amb les múltiples iniciatives i serveis de suport per als infants, les famílies i les escoles. Aquest procés d'accés s'ha de caracteritzar pel dinamisme, pel fet d'adequar-se als canvis del teixit social, per la transparència i per la participació social dels implicats.

⁹ BALAGUER, I. (2003). «L'educació infantil: el somni d'una nit d'estiu?». *Infància a Eu-ro-pa*. Octubre, pàg. 13.

L'altre element clau que cal tenir en compte és el foment de la qualitat en la consideració del personal, en la forma de gestió i en la forma de control i avaluació. La millora de la qualitat en aquest àmbit educatiu implica facilitar la formació inicial del personal que no té la titulació exigida i la dinamització de la innovació educativa en la formació permanent afavorint la coherència de l'etapa 0-6. Cal avançar en la cohesió i coherència de l'educació infantil en conjunt, no sols en els processos de reconversió dels centres, sinó entre els diferents centres i serveis d'atenció a la petita infància d'acord amb Balaguer (1995).¹⁰

SERVEIS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA I A LES FAMÍLIES

Els serveis d'atenció a la infància (Àngel 1994, Antón 2003),¹¹ considerant els canvis i les transformacions que viu la família avui, han de ser diversificats, multifuncionals i integrats i han d'oferir cura, educació, oci i suport tant als infants com als pares i mares segons les recomanacions de la Xarxa Europea d'Atenció a la Infància.¹²

En aquests darrers anys a la comunitat balear apareixen algunes experiències amb caràcter innovador, impulsades per la iniciativa d'institucions públiques i privades, que tenen per objectiu l'atenció a l'infant i a les famílies¹³ des de la vessant social, d'educació no formal i de lleure. Algunes tenen un clar component socioeducatiu,¹⁴ com és el cas dels espais familiars, i unes altres, com les ludoteques, tenen un component clarament educatiu i de lleure. Cal dir, però, que aquestes iniciatives, comparades amb altres indrets de l'Estat espanyol, com és el cas de Catalunya o la Comunitat de Madrid, encara són molt incipients i estan poc esteses.

Espais familiars

Els «espais familiars» són una nova tipologia de serveis socioeducatius dirigits a mares, pares i infants entre zero i quatre anys. Suposen una proposta innovadora de suport a les famílies en l'educació i la cura dels fills. Pretenen també ser un espai de referència per a les famílies de la comunitat (barri, poble...). A Espanya es varen començar a implementar a Catalunya a partir dels anys noranta i cada vegada es va generalitzant més aquest tipus de serveis als diferents municipis de Catalunya i en altres indrets.

En aquests serveis, els pares i les mares troben un lloc on poden jugar i compartir moments relaxats i plaents amb els seus fills en un espai adequat i tranquil. Els pares tenen l'oportunitat d'ex-

¹⁰ BALAGUER, I. (1995). «Educació infantil i política municipal. Ajuntament de Barcelona». Congrés d'Infància. Polítiques i accions educatives. *In-fàn-ci-a*, vol II, pàg. 85-92.

¹¹ ÀNGEL, C. (1994). «Tipologia de serveis». A: *Congrés d'Infància*. Vol. I-II. Col·lecció Temes d'Infància. Associació de Mestres de Rosa Sensat. Barcelona, pàg. 17-27.

ANTÓN, M. (2003). *Serveis d'atenció a la infància de 0 a 6 anys. El cas de la ciutat de l'Hospitalet*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

¹² COMISSIÓ EUROPEA (1996). *Informe sobre 40 objectius de qualitat en els serveis per a la infància*.

¹³ ARNAIZ, V. (1990). «La intervenció educativa no institucionalitzada, como acció preventiva». *Revista de Trabajo Social*, núm. 120, desembre.

¹⁴ FERRER, M.; RIERA, M.A. (2002-2003). «Innovació i experimentació de serveis socioeducatius per a infants i famílies: els espais familiars». *Enginy*. Col·legi Oficial de Psicòlegs de Balears núm. 12-13.

pressar-se i compartir vivències amb altres adults en circumstàncies semblants i amb especialistes que els ajuden a resoldre dubtes, inquietuds, etc., i tot el que tingui a veure amb l'educació dels fills. Els especialistes ofereixen suport i ajut tant pel que fa a la relació amb els infants com al diàleg i la relació amb altres adults (Arnaiz 1994 i 1996).¹⁵

Algunes d'aquestes iniciatives privades (com és el cas de l'espai familiar Camp Redó, que du a terme l'associació XIAIF —Xarxa d'Iniciatives d'Atenció a la Infància i Famílies—) sorgeixen com a resposta a les mancances de programes de prevenció de situacions de risc de les famílies amb infants petits i treballen en xarxa amb altres entitats (Departament de Menors, Servei Infància i Família del Consell Insular, Servei de Pediatria de la zona i Serveis Socials de l'Ajuntament) (Ferrer i Riera 2003 i 2004).¹⁶

Els horaris i dies d'assistència, com també la metodologia de feina, varien segons els serveis: alguns funcionen dues o tres hores, al matí o capvespre, durant un dia o dos per setmana. Els professionals que treballen en aquests serveis són de formació diversa: psicòlegs, educadors infantils, assistents socials, pediatres, etc.

Alguns d'aquests serveis identificats a la comunitat balear són:

A Mallorca:

- Espai familiar Camp Redó (Palma), associació XIAIF amb conveni amb l'Ajuntament de Palma i el Consell Insular.
- Espai familiar Lloret, associació XIAIF amb l'Ajuntament de Lloret.
- Espai familiar Esporles, associació XIAIF amb l'Ajuntament de Lloret.
- Espais familiars a la zona de Manacor: Manacor, Son Servera, Vilafranca i Artà. Coordinats pels tècnics educatius del municipi, amb la col·laboració de la Conselleria d'Educació i amb el suport de l'EAP de la zona de Manacor.

A Menorca:

En aquests darrers anys a partir de l'EAP de la Conselleria d'Educació a Menorca s'han dinamitzat espais familiars als diferents municipis amb la col·laboració dels ajuntaments i el Consell Insular de Menorca, que aporten els educadors, i s'aprofiten les escoles infantils per desenvolupar aquest servei als capvespres. El servei funciona un dia per setmana durant dues hores.

- Espai familiar Ciutadella
- Espai familiar Ferreries

¹⁵ ARNAIZ, V. (1994). «Educatadors familiars: una proposta d'intervenció en àmbits familiars d'alt risc». *Enginy*. Col·legi Oficial de Psicòlegs de les Illes Balears, núm. 6.

ARNAIZ, V. (1994). «Famílies en greu desavantatge social». *In-fan-ci-a*, novembre-desembre.

ARNAIZ, V. (1996). «Famílies en dificultades socials». *In-fan-ci-a*, novembre-desembre.

¹⁶ FERRER, M.; RIERA, M.A. (2003). «Nous programes socioeducatius adreçats a la millora de les relacions parentals en els primers anys de vida». *Educació i Cultura*, núm. 16, pàg. 113-125.

FERRER, M.; RIERA, M.A. (2004). «Espacio familiar Camp Redó: un enfoque comunitario y preventivo en la intervención con familias». *In-fan-ci-a* (en premsa).

- Espai familiar Mercadal
- Espai familiar es Migjorn Gran
- Espai familiar Alaior
- Espai familiar Maó
- Espai familiar Sant Lluís

Ludoteques

Les ludoteques (Soler 1992, Tripero 1991)¹⁷ es defineixen com a recursos lúdics i culturals del temps lliure, adreçats als infants i a les famílies, que tenen el joc com a activitat principal del seu programa. Estan dotades de juguetes (Sans 2000)¹⁸ i educadors especialitzats. Els infants poden assistir-hi tots sols o acompanyats dels seus familiars.

A la nostra comunitat aquest és un servei de temps lliure encara incipient. A Mallorca, l'Ajuntament d'Esporles fa uns anys va posar en funcionament un servei de ludoteca i tallers per als pares usuaris de l'escoleta municipal que està obert un dia per setmana. També el municipi de Felanitx disposa d'un servei de ludoteca per a infants de diferents edats.

A Menorca, els diferents municipis compten amb una ludoteca dins les mateixes escoletes 0-3. Els ajuntaments de Ciutadella i Maó tenen un servei de ludoteca per a infants a partir de sis anys.

D'altra banda, a Eivissa, l'escoleta municipal d'Eivissa ha posat en marxa un programa que, amb el títol "Jocs amb família", ofereix un espai i temps perquè els pares amb els infants menors de tres anys puguin aprendre i compartir jocs i recursos lúdics (jocs de falda, tallers de massatges, panera dels tresors...).

Espais de joc d'iniciativa privada

Es tracta de centres privats que tenen com a finalitat oferir un espai de joc als infants a canvi d'una tarifa que es cobra per hores. Estan situats en grans espais tancats, alguns en grans superfícies comercials, i estan equipats bàsicament amb estructures psicomotrius. El joc és lliure i compten amb monitors que vigilen els infants. Aquests espais, a més del joc lliure, ofereixen serveis com la celebració de festes i bar per a les famílies. La finalitat no és promoure el joc com a activitat creativa i compartida entre pares i fills, sinó com un espai on es poden aparcar els infants mentre els pares i les mares van a comprar o fan les seves activitats.

Biblioteques infantils

Consisteix a habilitar una secció infantil a les biblioteques municipals, específicament dedicada a infants fins a quatre anys, que, acompanyats d'una persona adulta, poden gaudir d'un moment compartit. Cada cop més, aquest nou servei es va incorporant a les noves biblioteques.

¹⁷ SOLER, M. B. (1992). «Los juguetes en el marco de las ludotecas». *Port de Pedagogia*, 26 núm. 3.
TRIPERO, A. (comp.) (1991). *Juegos, juguetes y ludotecas*. Madrid: Pablo Montesinos.

¹⁸ SANS, J. (2000). *Recull de juguetes artesanes de les Illes Balears*. Palma: UIB.

Els objectius que es pretenen assolir amb aquest servei, entre altres, són: posar a l'abast dels infants llibres i jocs especialitzats, ajudar els pares i adults que els acompanyen a compartir el gust per la lectura i organitzar activitats d'animació a la lectura: l'hora del conte, conferències sobre la literatura infantil, tallers...

Algunes biblioteques de les Illes que compten amb aquesta secció infantil (a vegades anomenades «bebetèques») són:

A Mallorca es podem anomenar, entre altres: la Biblioteca Can Torró d'Alcúdia, la Biblioteca Municipal Infantil Sant Jeroni, a Palma, per a infants de tres a dotze anys, o la biblioteca infantil de la Casa de Cultura dependent del Consell Insular. La majoria de biblioteques de Palma dependents de la xarxa de biblioteques municipals tenen una secció infantil per a infants a partir de zero anys i organitzen activitats per a la dinamització de la lectura.

A Menorca totes les biblioteques municipals tenen un espai reservat per als més petits. El proper curs es vol dinamitzar també una secció per temàtiques específiques. A les escoles infantils municipals hi ha un espai de biblioteca per als infants i per a les famílies. L'EAP posa a l'abast de les famílies un dossier d'articles de temes educatius i les maletes temàtiques per a cada escola que, amb material divers —articles (Arnaiz 2004),¹⁹ contes, llibres—, aborden temes quotidians com el sofriment, la mort, les separacions, els canvis d'escola (Arnaiz i Mesquida 1997).²⁰

A Eivissa, les biblioteques del Consell Insular d'Eivissa a les barriades i escoles tenen també una secció per als més petits. S'hi organitzen activitats de dinamització a la lectura, com els «contacontes» i activitats amb titelles al centre cultural Can Ventosa de l'Ajuntament d'Eivissa cada divendres.

Suport educatiu a famílies del camp

És un servei que depèn del Consell Insular de Menorca i l'EAP de la Conselleria d'Educació adreçat a donar suport educatiu (Arnaiz 1990 i 1992)²¹ dins l'àmbit familiar en els nuclis de població molt disseminats (com és el cas de la zona de Ciutadella) als infants de 0-3 anys no escolaritzats. El servei aporta materials didàctics i altres recursos educatius, també es realitzen visites setmanals per donar suport a les famílies i als infants. Actualment s'atenen vint famílies.

Acompanyament a famílies temporeres

Aquest programa, posat en marxa fa tres cursos amb el suport de l'EAP de Ciutadella, pretén oferir un servei d'escola infantil per als fills i les filles de les famílies que treballen a l'hostaleria durant l'estiu i que demostrin que no tenen cap altra alternativa per atendre el seu fill durant els mesos d'estiu. Els pares i les mares es comprometen, a canvi d'aquest servei, a no escolaritzar el seu fill o filla quan tinguin vacances.

¹⁹ ARNAIZ, V. (2004). «“Jugant, jugant” o la educación como crecimiento». *Cultura d'Infància*. Consell Insular de Menorca.

²⁰ ARNAIZ, V.; MESQUIDA, M. (1997). «Hacemos las maletas». *Aula de Innovación Educativa* núm. 85, pàg. 19-20.

²¹ ARNAIZ, V. (1990). «Escarización y ámbito rural». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 182. Juny. (1992). «La supervisión y el apoyo a los educadores familiares». *Revista de Trabajo Social*, núm. 125, Març.

Tallers per a pares i mares

Dinamitzats especialment pels EAP (Arnaiz 2000)²² de les diferents illes, es reuneixen els pares i mares amb infants petits per tractar temàtiques diverses i s'organitzen tallers en què poden participar els pares sols o amb els seus infants: tallers de massatges per a nadons, tallers d'ergonomia, de sexualitat per a pares, entre molts altres. Hi ha més associacions i col·lectius que també organitzen activitats de formació adreçades a les famílies amb infants petits, com per exemple l'associació Néixer i Créixer (associació de pares i mares per al desenvolupament integral de l'infant).

Serveis d'estimulació primerenca

Són serveis que ofereixen una estimulació primerenca per a infants amb necessitats educatives especials de zero a quatre anys. El servei d'estimulació primerenca d'APROSCOM (entitat privada amb conveni amb la Conselleria d'Educació) atén els infants de la zona de Manacor i el servei de l'IBAS ho fa a Palma.

REFLEXIONS FINALS I PROPOSTES DE FUTUR

A continuació, s'apunten algunes reflexions finals i propostes d'actuació que segons les dades recollides s'haurien de posar en marxa pròximament per dinamitzar i millorar les condicions de l'educació infantil a la comunitat balear. Aquestes propostes es poden trobar més desenvolupades en els diferents documents de treball elaborats per la Plataforma 0-6:²³

- Un major finançament públic en la provisió de serveis d'atenció a la infància, seguint les orientacions recomanades per la Comunitat Europea²⁴ sobre l'atenció als infants (unificació de criteris de finançament i dedicació a l'educació infantil de l'1% del PIB), defugint de fórmules com el bo escolar o ajudes directes a les famílies que no van adreçades a la creació de places escolars.
- Existeix el tòpic, principalment polític, que l'educació infantil i sobretot els serveis educatius per a la primera infància són molt cars (Hoyuelos 2001).²⁵ Es parla de malbaratament pressupostari...

²² ARNAIZ, V. (2000). «Los padres en la educación infantil». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 282, juliol-agost, pàg. 35-39.

²³ La Plataforma 0-6 d'educació infantil és formada per mestres que treballen en el cicle 3-6, mestres d'escoles infantils 0-3 municipals i privades sense ànim de lucre, professorat i estudiants de la Universitat de les Illes Balears, especialistes en educació infantil, sindicats i partits polítics (CCOO, FETE-UGT, STEI, EU, Verds, ERC), i regidors d'educació municipals <plataformaei@hotmail.com>.

²⁴ La Comissió Europea. Xarxa d'Atenció a la Infància (1996), a l'informe «40 objectius de qualitat en els serveis per a la infància», proposa nou objectius que s'han de desenvolupar a la UE en un termini de deu anys (any 2006). Els objectius descrits en aquest informe haurien de poder ser aplicats a tots els serveis per a la infància:

1. Objectius per al marc polític
2. Objectius financers
3. Objectius per als nivells i tipus de serveis
4. Objectius d'educació
5. Objectius per a la ràtio personal-infant
6. Objectius de contractació i formació del personal
7. Objectius de l'entorn i de salut
8. Objectius per als pares i la comunitat
9. Objectius de funcionament

²⁵ HOYUELOS, A. (2001). «Identidad de la educación infantil I. Algunas consideraciones». «Identidad de la educación infantil II. Los riesgos». Il Jornades d'Educació Infantil. Consell Insular d'Eivissa i Formentera. STEI.

L'educació infantil suposa els fonaments de tot el sistema educatiu. Una adequada inversió en aquestes primeres edats ajuda a prevenir problemes posteriors, quan ja és molt més difícil intervenir, i en els quals s'han de gastar molts més doblers: fracàs escolar, inadaptació social, toxicomanies... La millor inversió d'un poble és l'educació.

- La responsabilització de les diferents administracions autonòmiques de la planificació, l'extensió, la qualificació, la coordinació i el finançament de l'educació infantil. Una possible opció de cofinançament és la participació tripartida entre municipis, consells insulars i comunitat autònoma.
- La creació d'una xarxa pública d'escoles infantils i serveis d'atenció a la infància amb garanties de qualitat que ofereixi, segons les necessitats de cada municipi de les Illes, suficients places escolars per respondre a la demanda de les famílies que en sol licitin. S'haurien de destinar fons als ajuntaments perquè creïn escoles 0-3 públiques de titularitat municipal i donin suport a les escoles existents de titularitat privada sense afany de lucre i de contrastada vàlua professional.
- La regulació de les escoles infantils 0-3 és un tema prioritari; per això cal l'elaboració i l'aplicació d'una normativa pròpia de la comunitat balear que reguli i controli TOTS els centres que atenen infants petits (0-3) tant de titularitat pública com privada. Estudiar el possible procés de reconversió d'escoles privades de qualitat, l'autorització de les que ho sol licitin, com també el control i la supervisió per a l'assoliment de la normativa bàsica. Per això cal conèixer el que s'entén avui en dia per qualitat educativa en aquesta etapa; els criteris necessaris es poden consultar a les fonts següents: Comissió Europea; UNICEF; Balaguer (1995); Zabalza (1996; 2001); Quinto Borghi (1996); Frabboni (1996); Oliveira-Formosinho (1996); Arnaiz (2001); Hoyuelos (1993; 1999; 2002); Santos Guerra (2003).²⁶
- Dissenyar els espais i les infraestructures i adequar-los als centres públics d'educació infantil i primària. En molts de casos, ni els centres de 0-3 ni els de 3-6 compten amb els espais ni amb les condicions necessaris (manca de banys i patis adequats, aules petites per al nombre d'alumnat, mobiliari poc adient, manca d'aula de psicomotricitat i altres espais diversificats) (Riera i Godall 1996 i Iglesias 1996).²⁷

²⁶ ZABALZA, M.A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M.A. (2001). «Una educación infantil para el siglo XXI». *Simposi Mundial d'Educació Infantil*, Santiago de Xile.

HOYUELOS, A. (2002). «Trets que conformen una escola infantil». Pamplona.

SANTOS GUERRA, M. (2003). «Trampas en educación. El discurso sobre la calidad». Madrid: La Muralla.; BALAGUER, I. (1995). «Educació Infantil i política municipal. Ajuntament de Barcelona». *Congrés d'Infància. Polítiques i accions educatives. In-fân-ci-a*, vol II, pàg. 85-92.

QUINTO BORGHI, B. (1996). «Las escuelas infantiles municipales de Módena I: el modelo». A: ZABALZA, M.A. *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, pàg. 95-121.

FRABBONI, F. (1996). «La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica». A: ZABALZA, M.A. *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, pàg. 63-93.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996). «Contextualización del modelo curricular High/Scope en el ámbito del Proyecto Infancia». A: ZABALZA, M.A. *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, pàg. 145-175.

ARNAIZ, V. (2001). *La seguridad emocional en la educación infantil*. Barcelona: Cisspraxis.

²⁷ RIERA, M.A.; GODALL, T. (1996). «Els espais a l'educació infantil: una cultura de la infància». *Pissarra*, febrer-març, pàg. 10-12.

IGLESIAS, L. (1996). «La organización de los espacios en la educación infantil». a: ZABALZA, M.A. *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, pàg. 235-286.

- Obertura de nous centres i disminució de les ràtios en el cicle 3-6. La massificació en els centres amb desdoblaments fins i tot de tres línies i la saturació d'infants a les aules de 3-6 no es consideren adequades perquè impedeixen les metodologies actives i l'atenció individualitzada pròpia d'aquestes edats. Aquest fet obliga a prendre mesures com l'increment de mestres de suport o implementar la fórmula de la «parella educativa» (dues mestres treballant conjuntament dins l'aula) per tal d'afavorir dinàmiques més flexibles i poder atendre tots els infants.
- Promoure centres educatius 0-3 defugint models com ara les guarderies laborals. Les guarderies a empreses responen fonamentalment al model assistencial anterior pensat per als treballadors de l'empresa; però, i els infants, qui hi pensa? L'escola, en general, i també els centres 0-3, haurien de ser centres arrelats a la zona o el barri; és preocupant tornar a models obsolets quan l'experiència educativa ha demostrat el valor pedagògic dels centres educatius 0-3 i el seu valor com a motors i dinamitzadors socials i culturals del barri. Es necessiten centres educatius dissenyats per a aquesta funció i això significa: centres independents, amb patis i zones verdes, cuina, menjador, sales de dormir, sales de jocs, espai per a la psicomotricitat i tantes altres instal·lacions. Es necessiten temps estables i ritmes adaptats als infants, i poques vegades el temps del treball dels pares respon als ritmes dels infants petits.
- Assegurar una formació i unes titulacions adequades. Això implica una adequació dels programes de formació inicial i permanent a les noves possibilitats i exigències. Processos d'homologació i reciclatge per al personal sense la titulació adequada. També implica una dotació de partides pressupostàries per coordinar, orientar i afavorir l'accés dels professionals als diversos plans de formació permanent d'acord amb les administracions locals, entitats acadèmiques, professionals i sindicals.

Els treballs de recerca de la UIB (Mir 1989 i 1999; Riera 1992 i 2000; Mir, Riera, Rodríguez, Rosselló 1993; Licona 2001; Urbina 2001)²⁸ i els successius plans d'estudi han anat incorporant tant a la formació inicial com a la de postgrau dels futurs mestres d'infantil les temàtiques relacionades amb l'etapa 0-6 (Mir i Fortuny 2003; Mir i Arnaiz 2003).²⁹ Aquests plans de formació s'han implementat amb sistemes d'ensenyament a distància i semipresencial a les extensions de les Illes (Eivissa-Alaior) mit-

²⁸ MIR, M. L. (1999). *Adaptació d'un instrument de mesura de la gestió de classe en infantil (QGCI)*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.

MIR, M. L. (1989). *La formació pràctica dels mestres: investigació experimental sobre una guia de pràctiques*. Tesis de Llicenciatura. Universitat de les Illes Balears.

RIERA, M. A. (2000). *Anàlisi de situacions d'ensenyament/aprenentatge a la primera infància des d'una perspectiva interaccionista: projectes amb objectes i materials no estructurats*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.

RIERA, M. A. (1992). *El disseny espacial a les aules d'educació infantil: un estudi de casos*. Tesis de Llicenciatura. Universitat de les Illes Balears.

MIR, M. L.; RIERA, M. A.; RODRÍGUEZ, R.; ROSSELLÓ, M. R. (1993). *El professor novell. Aproximació a la seva problemàtica i model inductiu de re-formació*. Investigació CIDE. BOE 52 (1-03-90).

LICONA, A. L. (2000). *Videojocs, joc simbòlic i educació infantil: adaptació del sistema ESAR per a una proposta de model d'anàlisi i selecció de videojocs destinats a infants de 3 a 7 anys*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.

URBINA, S. (2001). *Anàlisi de l'ús de l'ordinador en el segon cicle d'educació infantil. Estudi de cas*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.

²⁹ MIR, M. L.; Fortuny, M. (2003). «La formació de postgrau en Ajuda Psicomotriu». Fapee. *Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*. Monografia II, pàg. 299-307.

MIR, M. L.; ARNAIZ, V. (2003). *Curs de postgrau Especialista Universitari en Ajuda Psicomotriu*. (editat en CD-ROM). Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears.

jançant la fórmula de Campus Extens (Mir 1999).³⁰ Aquesta iniciativa es va prendre perquè va ser la titulació més demanada pels estudiants de les Illes i per les educadores d'infantil que feien feina a Menorca i Eivissa sense la titulació pertinent. Cal destacar, així mateix, l'interès de la UIB perquè l'alumnat d'infantil realitzi una part del seu *practicum* al cicle 0-3 i les dificultats trobades per tutoritzar aquestes pràctiques, ja que la majoria de les escoles no tenen mestres tutores d'aula.

L'oferta de formació permanent dels centres de professors també ha incorporat a les seves activitats les temàtiques d'educació infantil de primer i segon cicle per dinamitzar la innovació educativa d'aquest sector. De la mateixa manera, s'hauria de donar la possibilitat a tot el personal que treballa actualment a les escoles i que no compta amb la titulació necessària perquè es pugui habilitar en cursos organitzats per la Conselleria d'Educació i la Universitat de les Illes Balears (UIB) en forma de plans especials de formació.

- Reconeixement dels drets laborals i equiparació professional del personal d'educació infantil. Els professionals del 0-3 estan infravalorats. La pobre imatge (política, econòmica i professional) que es té de l'educació infantil comporta uns efectes perillosos per intentar sortir de la idea d'una institució únicament maternoassistencial. Les conseqüències moltes vegades són pitjors que la mera assistencialitat: l'escola entra en una absurda espècie de cultura «pre» (preescolar, prelectura, pre-escritura, pre...). Les institucions polítiques han de reconèixer, sense diferències de sous i categories, una professió «il·legalment» discriminada (Hoyuelos 1993).³¹
- Mantenir la coherència i coordinació de l'etapa 0-6 com a etapa integrada encara que per motius econòmics i/o polítics se separi en dos cicles o dues «etapes» (preescolar i educació infantil). La comunitat autònoma balear, en el disseny del currículum propi, hauria de respectar i tenir en compte aquesta coherència educativa de l'etapa 0-6 en el currículum, de la mateixa manera que s'hauria de potenciar des de la formació inicial i permanent la visió global d'aquesta etapa.
- Flexibilitzar la legislació laboral i l'organització del treball a favor dels pares i les mares. No es tracta només de promoure ajudes econòmiques a les famílies o de facilitar que pares i mares tinguin accés al mercat laboral, sinó que es tracta també d'ajudar les famílies a trobar l'equilibri en el seu rol com a pares i en el seu rol com a treballadors. Prendre consciència que les tasques educatives i de benestar pertoquen al conjunt de la societat, a les dones i als homes. No es tracta de tasques femenines sinó tasques socials, per tant les mesures no han d'anar encaminades a fer que les dones tornin a les tasques domèstiques o tinguin facilitat per fer les dues feines.
- Crear i incentivar xarxes de serveis que diversifiquin l'oferta educativa. En aquest moment molts dels programes socioeducatius dins l'àmbit de l'educació no formal són atesos en gran part per associacions i entitats privades; s'haurien d'augmentar les ajudes i fomentar la creació de nous serveis a la comunitat autònoma.

³⁰ MIR, M. L. (1999). *La psicomotricidad en el currículum de la universidad: la experiencia de Campus Extens en las Islas Baleares*. Congrés Estatal de Psicomotricitat: desenvolupament i intervenció psicomotriu, Barcelona.

³¹ HOYUELOS, A. (1993). «La innovació en la etapa de educació infantil». A: *La innovació en l'etapa d'educació infantil*. ICE Universitat Autònoma de Barcelona, pàg. 9-19.

• Finalment, és necessari introduir una nova cultura de la infància des dels mitjans de comunicació i des d'una nova sensibilitat política i social que valori aquesta etapa fonamental de la vida de les persones. La quantitat d'estudis i recerques (Cabanellas i Hoyuelos 1994, Antón 2003)³² des de diferents àmbits subratllen el valor de la petita infància (Godall, Hoyuelos, Palou, Riera 2004),³³ i la importància de la seva educació i atenció qualitativa (Riera 2000, Hoyuelos 2002).³⁴

• També és patent la preocupació creixent en el mateix sentit en les declaracions d'organismes nacionals i internacionals (Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea). S'emfatitza la transcendència i centralitat d'aquests temes, però no es proveeixen de serveis i ajudes públiques suficients. En el tractament de polítiques educatives, socials i familiars, hi ha un contrast encara massa gran entre el discurs dominant de la classe política i la realitat quotidiana que la comunitat balear hauria de pal·liar fent una aposta real a favor de la dignitat de la petita infància, i una ètica de la qualitat dels serveis. És necessari recuperar ideològicament un tipus d'educació infantil que no sigui manipulada pels desitjos i problemes del món adult, defugint dels models pobres i preestablerts. Un tipus d'educació que escolti i participi dels drets de la infància i hi sintonitzi.

³² CABANELLAS, I.; HOYUELOS, A. (1994). Mensajes entre líneas. Pamplona: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles.

— (1998) Momentos. Cantos entre balbuceos. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

³³ GODALL, T.; HOYUELOS, A.; PALOU, S.; RIERA, M. A. (2004). «La educación 0-3 años, a la luz del conocimiento científico». In-fàn-ci-a, núm. 84, pàg. 12-13.

³⁴ RIERA, M. A. (2000). «Anàlisi de situacions educatives en la primera infància». In-fàn-ci-a, núm. 117, pàg. 7-11.
HOYUELOS, A. (2002). Pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Tesis doctoral. Universidad pública de Navarra.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AA.VV. (1993). *La innovació en l'etapa d'educació infantil*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- AA.VV. (1994). *Congrés d'Infància*. Vol. I-II. Col·lecció Temes d'Infància. Barcelona: Associació de Mestres de Rosa Sensat.
- ÀNGEL, C. (1994). «Tipologia de serveis». A: *Congrés d'Infància*, vol. I-II. Col·lecció Temes d'Infància. Barcelona: Associació de Mestres de Rosa Sensat, pàg. 17-27.
- ANTÓN, M. (2003). *Serveis d'atenció a la infància de 0 a 6 anys. El cas de la ciutat de l'Hospitalet*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- APARICI, E. [et al.] (2002). *La realitat familiar a les Illes Balears. Estudis entorn als canvis organitzatius i estructurals de la família*. Palma: Lleonard Muntaner.
- ARNAIZ, V. (1990). «La intervenció educativa no institucionalizada, como acción preventiva». *Revista de Trabajo Social*, núm. 120, desembre.
- (1990). «Escolarización y ámbito rural». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 182, juny.
 - (1992). «La supervisión y el apoyo a los educadores familiares». *Revista de Trabajo Social*, núm. 125, març.
 - (1994). «Educadores familiares. Una propuesta de intervención en ámbitos familiares de alto riesgo». *Revista de Trabajo Social*, núm. 136, desembre.
 - (1994). «Educadors familiars: una proposta d'intervenció en àmbits familiars d'alt risc». *Enginy Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs de les Illes Balears*, núm. 6.
 - (1994). «Famílies en greu desavantatge social». *In-fàn-ci-a*, novembre-desembre.
 - (1996). «Famílies en dificultades sociales». *In-fàn-ci-a*, novembre-desembre.
 - (2000). «Los padres en la educación Infantil». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 282, juliol-agost, pàg. 35-39.
 - (2001). *La seguridad emocional en la educación infantil*. Barcelona: Cisspraxis
 - (2004). «“Jugant, jugant” o la educación como crecimiento». *Cultura d'Infància*. Consell Insular de Menorca.
- ARNAIZ, V.; VIDIELLA, R. (1979). «Principios pedagógicos, sanitarios y sociales». A: «Educar hasta los 6 años». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 60 (monogràfic), desembre.
- ARNAIZ, V.; MESQUIDA, M. (1997). «Hacemos las maletas». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 85, pàg. 19-20.
- BALAGUER, I. (1995). «Educació infantil i política municipal. Ajuntament de Barcelona». *Congrés d'Infància*. Polítiques i accions educatives. *Infància*, vol II, pàg. 85-92.
- «L'educació infantil: el somni d'una nit d'estiu?» (2003). *Infància a Eu-ro-pa*, octubre.
- BALAGUER, I.; MESTRES, J. (1991). *Calidad en los servicios para la infancia*. Comisión de las Comunidades Europeas.
- BERNAL, M. C.; DEFIS, O.; PUJOL, M. A. (1996). *L'educació infantil: una nova etapa*. Barcelona: Graó.
- CABANELLAS, I.; HOYUELOS, A. (1994). *Mensajes entre líneas*. Pamplona: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles.

- (1998) *Momentos. Cantos entre balbuces*. Pamplona: Universitat Pública de Navarra.

Comissió Europea. Xarxa d'Atenció a l'Infància (1996). «40 objectius de qualitat en els serveis per a la infància».

Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears (2001). «Pla d'ordenació de centres d'educació infantil» (editat en CD-ROM).

Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear. Departament d'Inspecció Educativa (2001). «Escoles infantils». Gener.

FERRER, M.; RIERA, M.A. (2003). «Nous programes socioeducatius adreçats a la millora de les relacions parentals en els primers anys de vida». *Educació i Cultura*, núm. 16, pàg. 113-125. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic de la Universitat de les Illes Balears.

- (2004). «Espacio familiar Camp Redó: un enfoque comunitario y preventivo en la intervención con familias». *In-fàn-ci-a* (en premsa).

- (2003). «Innovació i experimentació de serveis socioeducatius per a infants i famílies: els espais familiars». *Enginy*. Col·legi Oficial de Psicòlegs de les Illes Balears núm. 12-13, pàg. 49-57.

FRABBONI, F. (1996). «La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica». A: ZABALZA, M.A. *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, pàg. 63-93.

GODALL, T.; HOYUELOS, A.; PALOU, S.; RIERA, M.A. (2004). «La educación 0-3 años, a la luz del conocimiento científico». *In-fàn-ci-a*, núm. 84, pàg. 12-13.

HOYUELOS, A. (1993) «La innovación en la etapa de educación infantil». A: *La innovació en l'etapa d'educació infantil*. ICE Universitat Autònoma de Barcelona, pàg. 9-19.

- (1999). «Significados de la participación de las familias en la educación infantil». *In-fàn-ci-a*.

- (2001). «Identidad de la educación infantil I. Algunas consideraciones». «Identidad de la educación infantil II. Los riesgos». II Jornades d'Educació Infantil. Consell Insular d'Eivissa i Formentera. STEI.

- (2002). «Trets que conformen una escola infantil» (doc. policopiat). Pamplona.

- (2002). *Pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Tesi doctoral. Universitat Pública de Navarra.

IGLESIAS, L. (1996). «La organización de los espacios en la educación infantil». A: ZABALZA, M.A. *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, pàg. 235-286.

LICONA, A. L. (2000). *Videojocs, joc simbòlic i educació infantil: adaptació del sistema ESAR per a una proposta de model d'anàlisi i selecció de videojocs destinats a infants de 3 a 7 anys*. Tesi doctoral. Universitat de les Illes Balears.

MIR, M. L. (1989). *La formació pràctica dels mestres: investigació experimental sobre una guia de pràctiques*. Tesi de Llicenciatura. Universitat de les Illes Balears.

- (1999). *Adaptació d'un instrument de mesura de la gestió de classe en infantil (QGCI)*. Tesi doctoral. Universitat de les Illes Balears.

- (1999). *La psicomotricidad en el currículum de la universidad: la experiencia de Campus Extens en las Islas Baleares*. I Congrés Estatal de Psicomotricitat: desenvolupament i intervenció psicomotriu. Barcelona: FAPEE, pàg. 261-269.

- (2000). *La psicomotricitat en el projecte de Campus Extens*. III Jornades de Pràctica Psicomotriu. Palma: Universitat de les Illes Balears. Centre de professors de la Conselleria d'Educació del Govern balear.
 - (2001). «Anàlisi de les situacions d'ensenyament-aprenentatge a les aules d'educació infantil». *Educació i Cultura*, 14, pàg. 287-295. Monogràfic sobre avaluació educativa. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic de la Universitat de les Illes Balears.
 - (2003). «Un instrumento de medida sobre la gestión de clase (CGCI). A measuring instrument for classroom management». *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*. Universitat d'Almeria <<http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/>>.
- MIR, M. L.; ARNAIZ, V. (2003). *Curs de postgrau Especialista Universitari en Ajuda Psicomotriu* (editat en CD-ROM). Palma: Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears.
- MIR, M. L.; FORTUNY, M. (2003). «La formación de postgrado en Ajuda Psicomotriz». *FAPEE. Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*. Monografía II, pàg. 299-307.
- MIR, M. L.; RIERA, M. A.; RODRÍGUEZ, R.; ROSSELLÓ, M. R. (1993). *El professor novell. Aproximació a la seva problemàtica i model inductiu de re-formació*. Investigació CIDE. BOE 52 (1/03/90).
- MOSS, P.; PHILLIPS, A. (1990). *Ser infant a Europa avui*. Temes d'Infància. Barcelona: Rosa Sensat.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996). «Contextualización del modelo curricular High/Scope en el ámbito del Proyecto Infancia». A: ZABALZA, M. A. *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, pàg. 145-175.
- QUINTO BORGHI, B. (1996). «Las escuelas infantiles municipales de Módena I: el modelo». A: ZABALZA, M. A. *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, pàg. 95-121.
- RIERA, M. A. (1992). *El disseny espacial a les aules d'educació infantil: un estudi de casos*. Tesi de Llicenciatura. Universitat de les Illes Balears.
- (1996). *Els espais a l'educació infantil: una cultura de la infància*. *Pissarra*, 10-12.
 - (2000) *Anàlisi de situacions d'ensenyament/aprenentatge a la primera infància des d'una perspectiva interaccionista: projectes amb objectes i materials no estructurats*. Tesi doctoral. Universitat de les Illes Balears.
 - (2000). «Anàlisi de situacions educatives en la primera infància». *In-fàn-ci-a*, núm. 117, pàg. 7-11.
- RIERA, M. A.; GODALL, T. (1998). *La comunicació visual a l'escola infantil: instrument per a la reflexió i la participació*. III Jornades d'innovació en l'etapa d'educació infantil. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma.
- (1996). «Els espais a l'educació infantil: una cultura de la infància». *Pissarra*, febrer-març, pàg. 10-12.
- SANS, J. (2000). *Recull de juguetes artesanes de les Illes Balears*. Antropologia de l'Educació, 3. Palma: UIB.
- SANTOS GUERRA, M. (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.
- SOLER, M. B. (1992). «Los juguetes en el marco de las ludotecas». *Port de Pedagogia* 26, núm. 3.
- TRIPERO, A. (comp.) (1991). *Juegos, juguetes y ludotecas*. Madrid: Pablo Montesinos.
- URBINA, S. (2001). *Anàlisi de l'ús de l'ordinador en el segon cicle d'educació infantil. Estudi de cas*. Tesi doctoral. Universitat de les Illes Balears.

- (1998) «“La casa”, un programa multimedia dirigido al segundo ciclo de educación infantil». PÉREZ. R. (coord.) *Educación y tecnologías de la comunicación*, pàg. 337-343. Universitat d'Oviedo.
- (2000). «Algunas consideraciones en torno al software para educación infantil». *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 13.
- (2002) «Líneas de investigación sobre el uso del ordenador y educación infantil». *Pixel Bit. Revista de medios y comunicación*, núm. 19, pàg. 27-48.

ZABALZA, M.A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

- (2001). «Una educación infantil para el siglo XXI». Simposi Mundial d'Educació Infantil, Santiago de Xile.



L'educació secundària obligatòria a les Balears: situació i perspectives¹

Albert Catalan Fernàndez

Miquel Rayó i Ferrer

¹ Març de 2004.

RESUM

El present treball analitza la situació actual de l'educació secundària obligatòria (ESO) a les Illes Balears; ofereix algunes dades significatives; fa una breu reflexió sobre els models contraposats que les dues darreres lleis del sistema educatiu (LOGSE i LOCE) proposen per a aquesta etapa educativa; exposa els principals problemes de l'etapa, a més de suggerir algunes de les principals qüestions del futur més immediat, sense oblidar de fer un esment a la crítica situació d'indefinió pel que fa a l'aplicació de la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE) a causa de la nova situació política a l'Estat després de les eleccions del dia 14 de març.

RESUMEN

El presente trabajo contempla la situación actual de la educación secundaria obligatoria (ESO) en las Islas Baleares; ofrece algunos datos significativos; hace una breve reflexión sobre los modelos contrapuestos que las dos últimas leyes del sistema educativo (LOGSE y LOCE) proponen para esta etapa educativa; expone los principales problemas de la etapa, además de sugerir alguna de las principales cuestiones de su más inmediato futuro, sin olvidar una mención a la crítica situación de indefinición por lo que hace a la aplicación de la Ley orgánica para la calidad educativa (LOCE) debida a la nueva situación política en el Estado tras las elecciones generales del 14 de marzo.

INTRODUCCIÓ

La reflexió sobre la situació i les perspectives de l'educació secundària obligatòria (ESO), ara i ací, implicaria almenys dues operacions difícils d'abastar suficientment en el breu espai disponible en aquestes pàgines.

En primer lloc, significaria confrontar els dos models que, pel que fa al sistema educatiu en general i a aquesta etapa educativa en concret, són definits per la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE 1990), aprovada durant una legislatura socialista (Partit Socialista Obrer Espanyol), i per la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE 2002), aprovada durant la darrera legislatura conservadora (Partit Popular). Una anàlisi, en tot cas, molt limitada, ja que l'encara incipient desplegament normatiu de la LOCE es veurà previsiblement alterat —no sabem, a l'hora de redactar aquestes línies, amb quina profunditat— per la nova majoria parlamentària resultant de les eleccions generals de març de 2004.

En segon lloc, suposaria analitzar el procés de transferència de les competències educatives des de l'Administració de l'Estat a l'Administració autonòmica, que va implicar la gestió, a partir de l'any 1999, del sistema educatiu balear des de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, amb l'alternança en el govern autonòmic consegüent als processos electorals de l'any 1999 (govern del pacte de progrés) i de l'any 2003 (govern del Partit Popular).

Cal afegir, però, que l'anàlisi d'un sistema educatiu (o d'una part) no pot fer-se sense una constant referència a altres elements del sistema socioeconòmic del qual forma part, un exercici intel·lectual igualment excessiu per al propòsit d'aquest treball i, dissortadament, potser també per als responsables del sistema educatiu, com indica l'informe de l'INCE: «Hoy por hoy resulta imposible mejorar la calidad de la educación, incluso de la educación escolar, si la política educativa no trasciende los

muros de las aulas y de los edificios escolares y no se enfrenta decididamente con otros complejos agentes, cuyo influjo real se resiste a ser diagnosticado» (INCE 1998).

MARC NORMATIU

a) La Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), 1990

És una idea prou difosa que l'ESO fou, probablement, la clau de volta sobre la qual es va voler fer descansar la reforma educativa impulsada per les administracions socialistes a partir de 1982, mitjançant l'aprovació, el 1985, de la Llei orgànica reguladora del dret a l'educació (LODE) i, el 1990, de la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), que defineix l'educació secundària obligatòria 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 tot els alumnes que hagin assolit els objectius establerts (art. 22).

La LOGSE inicia el seu desplegament normatiu i la seva aplicació, primer experimentalment i més tard de forma generalitzada, a partir de l'aprovació de la llei el 1990. Amb això es culminava un procés d'informació i discussió amb dues fites significatives, entre d'altres: la publicació dels *Papeles para el debate* (1988) i, sobretot, del *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* (1989). En aquest, i pel que fa a l'alumnat que ara ens ocupa, es destacaven problemes com aquests:

- Important índex de fracàs al final de l'EGB (20%).
- Manteniment d'una discriminació precoç (als catorze anys) a la població escolar, motivada per la doble titulació que s'obté en acabar l'EGB.
- Fracàs del primer grau de Formació Professional, perquè no aconsegueix recollir tots els alumnes que no passen al batxillerat, ni proporcionar la deguda titulació als alumnes que el cursen.
- Absència d'un pla d'estudis ben vertebat, des dels primers anys d'escolaritat fins als darrers.
- Manca d'homologació del sistema educatiu espanyol respecte dels països de la Comunitat Europea quant a organització i quant a indicadors de qualitat.

Fins aleshores, el sistema educatiu era regulat per la Llei general d'educació (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. Això va ser modificat per la LOGSE amb algunes novetats fonamentals: fragmenta l'ensenyament obligatori en dues etapes (primària, entre els sis i els dotze anys, i secundària, entre els dotze i els setze); atribueix l'ensenyament primari als mestres i el secundari als llicenciats (tot i que s'estableixen certes possibilitats d'incorporació de mestres al primer cicle de l'etapa secundària), i els estudis d'educació secundària obligatòria es realitzaran, a partir d'ara, en centres específics: els instituts d'educació secundària, públics (anteriorment de batxillerat o de formació professional), o bé en col·legis privats, concertats o no, degudament autoritzats.

Des del començament, el gran avanç de la LOGSE, l'obligatorietat de l'ensenyament per a tothom fins als setze anys, no ha estat prou ben entès ni prou ben acceptat per tota la societat, preocupa-

da per una suposada davallada del nivell educatiu 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.). Aquestes informacions, que contenen part de veritat però que caldria matisar i contextualitzar adequadament, han creat en els darrers anys un escenari propici per a la reforma conservadora de l'educació a través de la promulgació, l'any 2003, de la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE).

La LOGSE, i això ho accepten fins i tot els seus principals impulsors institucionals, s'ha desenvolupat sense el finançament adient (de fet, el mateix obstacle que va impedir la plena implantació de la Llei general d'educació de 1970), i no ha proporcionat 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, d'altra banda, que allò que la LOGSE proposa és reunir dins la mateixa aula un alumnat divers que abans era segregat a partir dels catorze anys entre el batxillerat i la formació professional de primer grau o que, simplement, era exclòs del sistema.

La major diversitat present actualment a les aules s'enfronta, a més, 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 una immigració contínua que, a part de les dificultats pròpies de la integració sociocultural, genera una forta demanda suplementària de recursos educatius.

b) La Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE), 2002

Els factors anteriors, tan breument apuntats, entre d'altres, han afavorit una reacció (també compartida per un bon nombre de professionals de l'educació) en demanda d'un canvi radical dels plantejaments en els quals es pugui basar el sistema educatiu espanyol, i molt especialment l'etapa de l'ESO. La majoria absoluta del Partit Popular, oposat als plantejaments de la LOGSE des dels inicis, ha imposat —cal dir-ho així, perquè no comptà amb gairebé cap altre suport parlamentari— una reforma educativa nova, encara que bé pot dir-se que edificada sobre principis molt vells.

En el preàmbul de la llei apareixen alguns dels principals punts en què es fonamenta el nou model educatiu: la convicció que els valors de l'esforç i de l'exigència personal constitueixen condicions bàsiques per a la millora de la qualitat del sistema educatiu, valors que s'haurien anat afeblint mentre que es debilitaven els conceptes del deure a la disciplina i del respecte al professor; l'orientació del sistema educatiu cap als resultats i no cap als processos; el reforç significatiu d'un sistema d'oportunitats de qualitat per a tothom; les polítiques adreçades al professorat amb l'estranya declaració que *«ganar el futuro de la educación en nuestro país pasa, pues, por atraer a la profesión docente a los buenos estudiantes y por retener en el mundo educativo a los mejores profesionales»*, i l'autonomia dels centres educatius i l'estímul a la responsabilitat d'aquests en l'assoliment de bons resultats...

És difícil, en veritat, no estar d'acord en termes generals amb algun o amb tots aquests principis, si no fos perquè, quan se'n fa una lectura assossegada i sobretot quan se'n fa la traducció a la pràctica, resulta que es tracta de principis incompatibles precisament amb allò que pregonen, si no és mitjançant una severa selecció dels alumnes en els diferents punts d'inflexió de l'escolaritat; o són d'aplicació impossible ja que tampoc no es preveu finançament suficient; o són declaracions basades en creen-

ces apriorístiques sobre la manera com ha de funcionar un sistema educatiu, sense tenir en compte les profundes relacions que existeixen entre aquest sistema i el sistema social en què està immers.

En definitiva, la LOCE recupera la idea (ben antiga) que la qualitat implica selecció, disciplina, ordre, filtres i segregació. Així, desfà el sistema establert en la legislació anterior; i mot especialment en la LOGSE: lleva atribucions al consell escolar; recupera la figura dels catedràtics com a cos d'excel·lència; atorga poders nous al director (especialment en disciplina), que ja no serà elegit pel claustre sinó designat per l'Administració, s'avaluen fonamentalment continguts conceptuals i no els processos, etc.

Entenem, de totes formes, que no és aquest el lloc per fer una valoració global de la LOCE, encara que ja n'hem apuntat algun aspecte en els paràgrafs anteriors, sinó de les parts que incideixen directament en l'etapa que ens ocupa. Així, la LOCE defineix l'educació secundària obligatòria com una etapa que té com a finalitat *«transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral»* (art. 22.1). Fixem-nos que ja hi destaca el motiu principal de la reforma que promou la LOCE: *«Afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades»*, aspecte remarcant en el preàmbul de la llei d'una manera que no podem deixar de qualificar com a simplista: *«En un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza a la vez tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social.»*

L'exigència i l'esforç seran, doncs, les claus per al bon funcionament del sistema, i per això no han d'estranyar de cap manera els canvis essencials que, per a l'ESO, proposa la LOCE: proves d'avaluació diagnòstica, de moment sense efectes acadèmics (art. 30), però recordem que ja implanta una prova general per a l'obtenció del títol de Batxiller (secció segona, del Batxillerat); proposa que l'avaluació dels alumnes a l'ESO es faci de manera diferenciada per assignatures i sobre els continguts (art. 28.1 i art. 28.2), mentre que la LOGSE la considerava de forma integradora; la repetició del curs serà obligatòria *«cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos»* (art. 29); es recuperen les proves extraordinàries (sense definir ni com ni quan) per a la recuperació del curs, amb la qual cosa es trenca el concepte d'avaluació contínua (art. 29.2), retrocedint més enllà fins i tot de la LGE; els alumnes de més de quinze anys amb resultats negatius seran derivats cap a programes d'iniciació professional, que substitueixen els programes de garantia social i els programes de diversificació (art. 27); s'estableixen diferents itineraris a partir del tercer curs de l'ESO (art. 26), encara que tots menin a l'obtenció del títol; s'obliga a l'elaboració d'un consell orientador al final del segon curs (art. 26.3). En resum: es desmunta peça a peça la LOGSE.

c) Moment actual

Vet aquí, però, que els resultats electorals del 14 de març de 2004 han capgirat el panorama, o si més no han obligat a repensar-lo. És cert que hi ha una llei orgànica relativa al sistema educatiu ja aprovada i en l'inici del seu desplegament, però precisament el fet que l'aplicació tot just hagi començat permet que el nou govern, configurat per i a l'entorn de forces polítiques partidàries

d'un model educatiu radicalment oposat al que representa la LOCE, proposi una moratòria en l'aplicació d'aquesta. Una moratòria que tindria com a finalitat la suspensió o modificació de certes mesures, especialment de les que poden tenir un caràcter més discriminatori i, en general, de les que no s'han fonamentat pedagògicament o que freturen de la necessària avaluació.

Tot i que en el moment de redactar aquest article resulta difícil concretar la profunditat dels canvis que es produiran en el model que representa la LOCE, i en el seu desplegament normatiu, es pot preveure que molt probablement no es desenvoluparan els itineraris; no es modificarà el procediment general d'avaluació establert per la LOGSE; potser no es desenvoluparan els programes d'iniciació professional o es farà amb uns criteris diferents; es revisarà la presència i el caràcter avaluable de l'assignatura de religió, etc.

L'ESO, ARA

A l'hora de presentar alguns dels grans trets quantitatius de la situació actual de l'etapa a les Balears cal constatar un seguit de desajustaments en la informació estadística disponible, que inclouen des d'evidents disparitats (que no cal analitzar aquí, però que potser palesen un cert desordre institucional) dels criteris a l'hora d'elaborar-la des de les instàncies oficials responsables, fins a retards difícilment explicables en la publicació de les dades. Així, per exemple, es dona el cas que les estadístiques del web oficial del Ministeri d'Educació i Ciència porten un retard d'alguns cursos, o que el web oficial de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears només permet accedir a dades molt concretes dels cursos 2001-2002 i 2002-2003. Més notable és encara, en aquest sentit, la no-publicació de l'informe existent d'avaluació a l'educació secundària a les Balears, elaborat per l'Institut d'Avaluació i Qualitat Educativa dependent de la Conselleria d'Educació, tot i més quan sí que ha estat publicat l'informe corresponent a l'educació primària.

Precisament, la desqualificació global a la LOGSE, que ha transcendit en la societat, ha estat fàcil perquè no s'ha comptat —o no s'ha pogut o no s'ha volgut comptar— amb informació objectiva contrastable, i s'han difós, en canvi, valoracions subjectives, informacions parcials o anècdotes certes, però no sempre rellevants i en general tretes de context, que han facilitat un estat d'opinió contrari a aquesta llei. Per això, la crítica potser més justificada al procés de substitució de la LOGSE per la LOCE és que aquella no ha estat experimentada durant un nombre suficient de cursos, ni avaluada objectivament des de criteris tècnics independents.

De fet, el model LOGSE només pot considerar-se del tot implantat a les Balears des del curs 2001-2002: *«El curs 2001-2002 ha presentat nombroses novetats respecte a l'anterior...A l'ensenyament no universitari el fet més remarcable ha estat la supressió definitiva dels nivells de BUP/COU i FP, amb la total implantació de les modalitats de batxillerat LOGSE i dels cicles formatius (de grau mitjà i superior). Amb aquesta mesura s'ha arribat a la completa aplicació del nou sistema educatiu, que ha modificat l'organització dels col·legis i instituts com a conseqüència de la reestructuració de les etapes educatives i de les edats corresponents a cada una d'elles» (Informe econòmic i social de les Illes Balears, 2001. «Sa Nostra», Caixa de Balears, núm. XXXIV, any 2001, pàgina 403).*

Tot i les limitacions apuntades, les xifres disponibles corresponents als darrers cursos suggereixen, encara que amb reserves, tendències que poden marcar el futur proper de l'educació secundària. Vegem, doncs, algunes xifres.

EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA D'ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL PER TITULARITAT DEL CENTRE I NIVELL EDUCATIU

TOTALS	TOTAL ILLES BALEARS											
	99-00			00-01			01-02			02-03		
	UNI	ALU	RÀT	UNI	ALU	RÀT	UNI	ALU	RÀT	UNI	ALU	RÀT
ESO PÚBL.	929	23.214	25,0	937	22.966	24,5	941	22.786	24,2	960	23.370	24,3
ESO CON.	544	15.832	29,1	559	15.831	28,3	542	15.728	29,0	541	15.600	28,8
ESO PRIV.	36	1.139	31,6	39	1.130	29,0	36	1.085	30,1	40	1.147	28,7
TOTAL	1.509	40.185	26,6	1.535	39.927	26,0	1.519	39.599	26,1	1.541	40.117	26,0

Conselleria d'Educació i Cultura: 4 anys millorant l'educació (1999-2003)

Cal remarcar que la xifra global d'alumnes d'ESO es manté gairebé constant al llarg del període considerat, tant globalment com per sectors. Les ràtios es mantenen sempre més elevades en el sector concertat i privat que en el sector públic.

Hi ha una diferència interessant entre els centres públics, d'una banda, i els concertats i privats, de l'altra: mentre que els centres públics de secundària ho són exclusivament, al sector concertat la gran majoria de centres integren tres o dues etapes.

	TIPUS DE CENTRE				
	Curs	Total	Públics	Concertats	Privats
Educació secundària	2002-03	66	58	2	—
Ed. infantil, primària i sec.	2002-03	79	—	75	4
Educació primària i secundària	2002-03	8	—	8	—
Total	2002-03	153	58	85	4

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

Això suggereix la possibilitat que existeixi una més fàcil coordinació entre etapes en aquests centres i, també, que l'existència de dues o tres etapes facilita la «fidelització» dels alumnes a un mateix centre, i especialment a partir de la concertació de l'educació infantil.

**EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA: NOMBRE DE PROFESSORS
(CLASSIFICATS PER TITULARITAT DELS CENTRES)**

	Total	Públics	Concertats	Privats
Curs 2001-2002	4.951	3.842	978	131
Curs 2002-2003	5.193	4.027	1.043	123
Variació	+ 4,8%	+ 4,8%	+ 6,6%	-7,2%

Reelaborat de: Direcció General de Planificació i Centres, Conselleria d'Educació i Cultura

L'increment del nombre de professors al sector públic de l'ESO coincideix amb la mitjana. En canvi, la plantilla del sector concertat augmenta per damunt la mitjana. Aquesta dada resulta especialment significativa si considerem que ha minvat el seu nombre d'alumnes. La disminució al sector privat, per part seva, suggereix un augment de la ràtio.

Un altre aspecte important que caracteritza el nostre sistema educatiu i, en aquest cas, l'ESO és el referent a la presència creixent d'alumnat estranger, que situa la nostra comunitat gairebé al capdavant del conjunt de l'Estat: segons el MEC, el curs 2001-2002 hi havia una proporció de 52,5 estrangers per cada mil alumnes d'ESO, proporció només superada per Madrid (59,4) i molt superior en qualsevol cas a la mitjana espanyola, de 28,6%. Segons aquesta mateixa font, la proporció a educació infantil i a primària era, el mateix curs, de 65,7 i 70,6%, respectivament (Rosselló 2003).

**EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA: ALUMNAT ESTRANGER.
CLASSIFICAT PER ILLA I NIVELL EDUCATIU. CURS 2001-2002**

	EI	EP	ESO	BATX	CFGM	CFGS	EE	COU	TOTAL
Mallorca	1.364	3.092	1.617	207	41	28	12	1	6.362
Menorca	159	272	186	13	9	3	—	—	824
Eivissa	267	583	281	59	7	4	4	—	1.205
Formentera	27	41	17	2	—	—	—	—	87
TOTAL	1.817	3.986	2.083	281	57	35	16	1	8.278

Font: Direcció General de Planificació i Centres (Conselleria d'Educació i Cultura)

S'aprecia que la proporció mitjana d'alumnes per curs a primària (amb sis anys de durada) és de 664 alumnes/curs, superior a la de secundària obligatòria (quatre anys de durada), que és de 520 alumnes/curs. Això significa que, a part de l'arribada de nous alumnes estrangers que s'incorporin directament a secundària, els propers anys hi haurà un increment degut al pas d'alumnes estrangers de primària a secundària. Cal esperar, però, que el pas previ per primària minvarà la problemàtica educativa específica d'aquest col·lectiu, derivada de diferents factors: estabilitat laboral de les famílies, coneixement de les llengües cooficials, similituds o divergències dels sistemes educatius de procedència, integració de la diversitat a l'aula, coneixement dels alumnes i de les seves característiques, i al seu cas de les seves necessitats, per part del professorat del centre, etc.

Segons l'*Informe econòmic i social de les Illes Balears, 2002* («Sa Nostra», Caixa de les Balears), «seguint la tendència iniciada al llarg dels darrers anys, durant el curs 2002-2003 la població estrangera a les aules de les Balears es va incrementar gairebé un 50% en només un any, en sumar un total de 12.345 alumnes en educació obligatòria i deixar enrere els 4.000 alumnes estrangers que hi havia el 1999. Així, mentre que el curs 2001-2002 l'alumnat estranger havia comportat el 5% del total de l'alumnat, el 2002-2003 va representar un 8,7%» (op. cit. pàg. 363). Quant a l'origen de l'alumnat estranger en el curs 2001-2002, la major part eren «extracomunitaris, concretament el 66%, dels quals el 35,6% eren de l'Amèrica Central, del Sud i el Carib, el 17,9% del Magrib, el 6,3% de la resta d'Europa i el 3,2% d'Àsia. Per països, el Marroc va ocupar el primer lloc, seguit d'Alemanya, Colòmbia, el Regne Unit, l'Equador i l'Argentina» (op. cit. pàg. 364).

Una dificultat afegida per a la gestió educativa i per a la mateixa integració de l'alumnat estranger és la incorporació tardana d'una part important d'aquest alumnat. L'esmentat informe, tot i que no desglossa la proporció corresponent a secundària, indica que el curs 2001-2002 varen ser un total de 2.275 alumnes els que s'incorporaren un cop les classes ja s'havien iniciat (op. cit. pàg. 364).

L'arribada constant d'alumnes estrangers ha obligat els professors i la Conselleria a desenvolupar diverses actuacions específiques per tal de facilitar la integració a la cultura de les Balears. Cal destacar, en aquest sentit, la posada en marxa del Pla d'acolliment lingüístic i cultural (PALIC), que es basa en dos aspectes bàsics: l'ensenyament en català i el principi d'igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat. Aquests plans tenen l'origen en iniciatives anteriors, com ara els tallers de llengua i cultura, posats en marxa anteriorment en diferents centres escolars, els PIE (projectes d'intervenció educativa), o la creació de l'equip de suport a l'alumnat d'incorporació tardana (*Informe econòmic i social 2001*, pàg. 365).

PROBLEMÀTICA DE L'ESO I SITUACIÓ ALS CENTRES D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Als centres d'educació secundària es dona una problemàtica que no és totalment nova, entre altres coses perquè es relaciona directament amb la problemàtica pròpia de l'edat dels alumnes (preadolescència i adolescència). Sembla que en els darrers anys, però, una certa conflictivitat s'ha manifestat amb més gran intensitat en aquests tipus de centres, especialment en els de titularitat pública. Sens dubte el fenomen és molt directament influït pels canvis socioeconòmics i culturals que tenen lloc a les Illes: sistema socioeconòmic, mercat laboral, terciarització productiva, creixement demogràfic, immigració, societat de l'oci, etc.

En molts casos, la percepció d'aquesta problemàtica es veu deformada en part, com ja s'ha indicat, per informacions parcials o poc fonamentades, però també pel fet que a les aules d'educació secundària obligatòria hi assisteix actualment tota la població escolar de l'edat corresponent (12-16 anys), a diferència del que passava abans de la implantació de la LOGSE. Convé també recordar que molts dels problemes que s'atribueixen a l'aplicació d'aquesta llei són compartits —a vegades amb major gravetat, circumstància que, tanmateix, no ens ha de servir de conhort, però que ens obliga a una consideració d'abast més general— per països del nostre entorn subjectes, per tant, a altres marcs legals.

Tot i això, convé conèixer algunes xifres que objectivin la realitat d'aquesta problemàtica a les Illes Balears i permetin establir comparacions amb altres comunitats. Aquestes dades, juntament amb la percepció i valoració del professorat i altres col·lectius —pares i mares, alumnes, professionals diversos, responsables institucionals, etc.— haurien de ser el punt de partida per a un tractament adequat dels problemes en aquesta etapa educativa. Un tractament que, d'alguna manera, ja s'ha iniciat en els centres d'educació secundària de titularitat pública mitjançant l'aplicació en els darrers cursos dels abans esmentats PIE (projectes d'intervenció educativa) i dels PIS (projectes d'intervenció socioeducativa). Els PIE, iniciats el curs 2000-2001 i generalitzats a partir del 2001-2002, pretenen respondre, a partir de la capacitat autoorganitzativa dels centres, a la problemàtica específica d'una part de l'alumnat en aspectes com ara desmotivació, objecció escolar, indisciplina, retard en l'aprenentatge de competències bàsiques, efectes negatius de la desestructuració familiar, desarrelament social o desconeixement de les llengües cooficials. Per part seva, els PIS, iniciats el mateix curs que els PIE, i realitzats en col·laboració amb altres administracions i entitats, pretenen atendre les necessitats socioeducatives d'alumnat amb risc d'exclusió escolar i/o social, per al qual les mesures a l'abast dels centres resulten insuficients (Conselleria d'Educació i Cultura 2003).

L'indicador més freqüentment utilitzat per valorar els resultats del sistema educatiu, ja sigui en el seu conjunt o en alguna de les etapes, és l'anomenat «fracàs escolar». En la seva accepció més simple, utilitzada sovint per establir comparacions entre comunitats, països, etc., o bé entre diferents anys, es refereix al percentatge d'alumnes que no obtenen la titulació corresponent en acabar uns estudis determinats perquè no han assolit els objectius establerts. Es tracta, doncs, d'una gran simplificació, ja que en una interpretació extrema permetria suposar que res del que s'ha après o viscut a l'escola ha estat útil per al desenvolupament personal i la integració social i laboral de l'alumne «fracassat». Quant a les causes, resulta també difícil determinar-les, ja que es poden atribuir, segons els casos, a influències del context sociocultural, familiar i educatiu, com també a característiques del mateix alumne, molt condicionades aquestes per les esmentades influències (Marchesi 2003).

Sense oblidar, doncs, aquestes importants matisacions, vegem algunes dades relatives al «fracàs escolar» a l'ESO a les Balears.

ÍNDEX DE FRACÀS ESCOLAR: TAXA BRUTA DELS QUI NO ASSELEIXEN ELS OBJECTIUS DE L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA, 1999²

	Menys del 20%	Mitjana Espanya		Més del 30%
Navarra	16		Múrcia	31,1
Astúries	16,1		Extremadura	32,2
Galícia	17,2		València	32,6
Cantàbria	17,9	23,6	Castella-la Manxa	33,4
Aragó	18,5		Illes Balears	38,6
Castella i Lleó	19,5		Melilla	43,3
Madrid	19,6		Ceuta	53,7

Font: GADESO, modificat de MEC2002. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores

La taula anterior reflecteix que les Illes Balears posseeixen la taxa més alta de fracàs escolar; alumnes que no aconsegueixen la titulació de Graduat en Educació Secundària a l'edat prevista (setze anys), només superada per Ceuta i Melilla. Aquesta primera mirada negativa i preocupant, es completa amb el que diu l'informe del MEC quan indica que les Balears presenten un índex de 45,2% d'alumnes amb retard, enfront d'una mitjana espanyola de 36,1%; en canvi, la taxa d'alumnes de quinze anys sense retard és de 54,8%, enfront d'una mitjana espanyola de 63,9% (Rosselló 2003). Una vegada més, els nostres baixos resultats només es veuen superats, arreu de l'Estat, pels de Ceuta i Melilla.

D'altra banda, sembla que es produeix a les Illes Balears un abandonament també excessiu dels alumnes. Segons *l'Informe econòmic i social de les Illes Balears* («Sa Nostra», Caixa de Balears, núm. XXXIV, any 2001, pàg. 404) «l'abandonament dels estudis es produeix majoritàriament durant la primera etapa de l'educació secundària obligatòria (ESO)», circumstància que en aquest informe s'atribueix «a l'elevada facilitat que hi ha a l'hora de trobar un lloc de feina al sector serveis sense necessitat de formació».

PERCENTATGE DE PERSONES QUE ABANDONEN ELS ESTUDIS EN LES DISTINTES ETAPES DEL CICLE FORMATIU

	Primària	Secundària Primer cicle	Secundària segon cicle	Educació superior
Balears	4,3	44,9	18	32,8
Espanya	6,1	29,1	21,8	43

Font: Informe econòmic i social de les Illes Balears (2001), adaptat de l'INE

² Relació percentual entre el total de l'alumnat que aconsegueix el Graduat en Educació Secundària, promociona 2n de BUP i es gradua en FP I, amb la població de setze anys (Projeccions de Població Revisades de l'INE).

Aquesta facilitat d'inserció laboral prematura és possible, entre altres raons, perquè el nivell d'estudis exigít és molt baix en correspondència amb un mercat laboral en què les ocupacions més contractades corresponen a nivells de formació baixos o molt baixos (GADESO 2004):

EXIGÈNCIA DE NIVELL FORMATIU AL MERCAT LABORAL	
Nivell d'estudis	Demanda al mercat laboral
Sense estudis	5,5%
Educació obligatòria	78,8%
Batxiller	8,9%
Grau mitjà i FP	4,6%
Estudis universitaris	2,2%

Font: GADESO, elaborat de SOIB, 2002

També pot resultar convenient relacionar les xifres del fracàs escolar amb la titularitat del centre:

ÈXIT ESCOLAR SEGONS LA TITULARITAT DEL CENTRE, 2001			
	Secundària 1r cicle	3r secundària	4t secundària
Públics	75,04	69,99	65,02
Concertats	84,27	82,23	80,04
Privats	93	92,55	90,27

Font: Departament d'Inspecció Educativa, segons Informe econòmic i social de les Illes Balears, 2001

Les diferències entre centres de distinta titularitat no resulten sorprenents. A partir de dades comparatives entre centres públics i privats, procedents de diverses fonts, Marchesi (2000) estableix tres conclusions, prou sòlides segons l'autor: 1) el factor més rellevant per explicar les diferències entre els centres de distinta titularitat és el nivell sociocultural de l'alumnat; 2) una vegada controlat aquest factor, gairebé no es manifesten diferències entre les dues xarxes (pública i privada); 3) els centres públics i els privats no constitueixen conjunts homogenis, sinó que existeixen importants diferències dins cada un d'ells.

Juntament amb els índexs de fracàs escolar, un dels aspectes que han destacat en el debat sobre l'educació secundària obligatòria ha estat el de l'anomenada conflictivitat escolar, ja que sembla que és en aquesta etapa que s'expressa amb més intensitat. 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: enfrontaments de diversa gravetat amb altres alumnes o amb professors (que poden consistir des de les simples, però persistents, «objeccions» a l'estudi fins a les agressions verbals i, molt rarament, físiques); incompliment de les normes bàsiques de convivència generalment

recollides en els reglaments de règim intern del centre; mal ús i/o deteriorament, incloent-hi en els casos extrems la destrucció, dels recursos i de les instal·lacions del centre; obstaculització de l'activitat escolar normal; etc.

L'objectivació i la tipificació de la conflictivitat escolar no resulten fàcils, i encara és més difícil determinar-ne les causes, freqüentment situades en l'àmbit familiar, social, econòmic i cultural de l'alumnat, i no sols en la institució escolar, sense oblidar els trets de la personalitat de cada alumne i el seu desenvolupament psicològic; i també en la mateixa organització escolar, sovint poc flexible davant situacions noves o no esperades. D'altra banda, només és objecte de quantificació la conflictivitat que es respon documentadament des de les mesures disciplinàries a disposició dels centres: les amonestacions i els expedients disciplinaris, amb la qual cosa queda sense registre una multiplicitat de casos d'origen, tractament i resolució diversos. Així, segons un estudi realitzat per la Conselleria d'Educació, durant el curs 2001-2002 un 25,2% dels alumnes d'ESO haurien estat amonestats per escrit (gairebé la mateixa proporció del curs anterior); un 2,8% haurien estat sotmesos a expedient disciplinari amb resultat d'expulsió temporal (enfrent d'un 3,5% el curs anterior), i un 0,1% amb resultat d'expulsió definitiva (el mateix que el curs anterior).

És evident que la valoració únicament quantitativa de la conflictivitat als centres educatius és del tot insuficient. A més, les xifres disponibles no permeten establir comparacions al llarg d'un nombre suficient d'anys, ni valorar les diferències amb el sistema anterior a la LOGSE, quan els alumnes no compartien un mateix espai escolar entre els dotze i els setze anys.³ Com tampoc no és possible, com s'ha dit abans, valorar —i comparar— la conflictivitat que no es respon «formalment», sinó que és resolta a través d'una acció educativa pel professorat, pels tutors, els orientadors, els caps d'estudis o la direcció, i fins ara mitjançant la participació del consell escolar del centre. I això sense oblidar que l'aplicació de les mesures disciplinàries formals respon a criteris prou diferents als distints centres —i fins i tot dins un mateix centre, segons quins siguin els professors o el tutors que hi intervinguin— o que determinats centres poden reduir el nombre de mesures disciplinàries en constatar-ne la complicació burocràtica i la limitada efectivitat. En poques paraules: com és freqüent, les xifres poden amagar una realitat prou més extensa i complexa que allò que suggereixen.

Tot i això, és una realitat molt preocupant la sensació ja majoritària entre el professorat dels centres on s'imparteix l'etapa de l'educació secundària obligatòria que es produeixen massa sovint situacions, actituds i comportaments que poden obstaculitzar el treball docent, impedeixen l'assoliment per part de tots els alumnes —o d'un nombre significatiu— dels objectius inclosos en la programació prevista per a les diferents àrees per al curs, i que dificulten, en general, la gestió de la convivència del centre, alhora que es generen debats intensos entre els membres de la comunitat educativa, amb discrepàncies notables a l'hora d'analitzar causes o d'aplicar remeis.

En tots els casos, aquesta convergència de fets i situacions exigeix del professorat unes capacitats professionals de mediació o d'intervenció de vegades inexistents o poc desenvolupades, col·laboració amb altres institucions de caràcter social també amb recursos limitats, una important dedicació de temps, un gran esforç personal i una implicació emotiva no sempre disponibles. El fracàs

³ I ara no podem saber tampoc si la LOCE, amb els seus plantejaments, hauria resolt el problema que denunciava i pretenia corregir.

escolar —si volem seguir usant aquest terme— es manifesta aleshores també, doncs, en una insatisfacció del professional docent que, naturalment, sent que el seu treball no ret tant com voldria ni de la manera que voldria. I naturalment, també és captat per les famílies, amb la consegüent insatisfacció del rendiment del sistema educatiu.

No obstant l'anterior, cal remarcar el fort increment de fons destinats per la Conselleria d'Educació i Cultura en els darrers cursos per fer front a tota aquesta problemàtica, i també l'esforç desenvolupat per captar la informació necessària per analitzar el problema i trobar-hi solucions, com les apuntades abans (PIE i PIS). Així, 3,6 milions d'euros han estat destinats, i això només és un exemple, dins el pressupost de la Conselleria de l'any 2002, per fer front a l'atenció a la diversitat, la lluita contra l'absentisme escolar, el suport a l'alumnat nouvingut i a l'alumnat amb problemes socials, psíquics, motrius o de rendiment escolar, etc.

En aquest punt, cal fer constar que no sempre mesures aparentment «radicals» o «definitives», per molt esperades que siguin, poden resoldre la conflictivitat en els centres. Així, una circular de la Direcció General de Planificació i Centres de 20 de novembre de 2003 donava atribucions als directors dels centres públics per resoldre els expedients disciplinaris dels alumnes, sense que «*el consell escolar pugui revocar les mesures adaptades pel director, encara que sí podrà presentar recurs*», com havia estat demanat moltes vegades per diversos estaments educatius. Aquesta decisió (en coherència amb el que la LOCE proposa, en definitiva) té una lectura positiva: l'agilització en la presa de decisions en relació amb situacions problemàtiques en els centres d'educació secundària; però també, i cal tenir-ho en compte, una lectura negativa: la retirada de competències (i per tant de responsabilitat i d'informació) al consell escolar en els casos de conflicte.

Sense voler fer una relació exhaustiva dels diferents aspectes de la problemàtica escolar (que requeria una investigació específica), i dels quals fins ara només se n'han apuntats els principals (fracàs escolar i convivència), els problemes que es detecten o s'intueixen en l'educació secundària obligatòria (i potser, per extensió, en altres etapes) són diversos i de grau divers: formació inicial i permanent del professorat insuficients o inadequades; sobrecàrrega dels serveis d'orientació; excés de funcions atribuïdes a professorat i tutors; dificultats en la coordinació entre l'educació primària i l'educació secundària; manca de flexibilitat per establir itineraris que combinin de forma efectiva, i no només nominal, l'estudi i l'aprenentatge d'un ofici o el desenvolupament d'un treball remunerat en casos particulars d'alumnes en situacions especials; persistent dificultat pràctica del procés de la integració de l'alumnat amb necessitats educatives especials, tot i els grans avanços assolits en aquest tema; manca de dotacions i serveis complementaris als barris; manca crònica de recursos dels centres escolars; burocratisme en el control de l'escola pública; escàs suport d'institucions socials i empresarials a la promoció dels valors educatius i de la formació; dificultats per fer diagnòstics precisos, tant de les situacions individuals (avaluacions o diagnòstics psicopedagògics) com de les situacions contextuais del centre on es produeix el conflicte; increment de problemàtiques específiques relacionades amb la salut psíquica de certs sectors de la infància i de la joventut; dificultats en la implementació de les mesures tant per falta de recursos com per una deficient aplicació i organització o coordinació dels recursos existents; etc.

És sobre la base d'aquesta diversa problemàtica, ben avaluada diagnòsticament, que haurien de ser proposades les mesures de correcció amb criteris pedagògics i tècnics, i amb la voluntat ferma de resoldre'ls sense discriminacions.

PERSPECTIVES

L'educació secundària obligatòria es pot considerar, a hores d'ara, una fita irreversible en el sistema educatiu espanyol. Això no obstant, hi ha importants diferències entre l'enfocament del PSOE —i de l'esquerra en general— i del Partit Popular quant a diversos aspectes que l'afecten, com ara l'atenció a la diversitat, el sistema d'elecció —o selecció— de directors, els currículums de les diverses matèries, etc., i que la legislatura que ara s'inicia pot orientar en un sentit o un altre.

Probablement un dels aspectes més crítics de la situació actual l'ESO és el referent al de l'atenció a la diversitat. En efecte, el professorat d'aquesta etapa, i especialment als centres públics, ha hagut d'atendre una població escolar abans absent de les aules, la diversitat i problemàtica educativa de la qual s'han vist, a més, incrementades per fenòmens com el de la forta immigració que es produeix a la nostra comunitat, i els canvis socioeconòmics i culturals que es produeixen de forma ràpida. La preparació dels docents per atendre adequadament aquesta diversitat resulta sovint inadequada i insuficient, però també és legítim preguntar-se si potser es demanen a l'escola les respostes que s'haurien de donar des d'altres àmbits i que, per tant, no pot atendre o bé no ho pot fer adequadament. En qualsevol cas, resulta imperatiu que el repartiment de la diversitat existent es realitzi de forma equitativa entre tots els centres, públics i privats, per tal d'evitar sobrepassar uns límits quantitius que poden fer impossible una atenció qualitativament acceptable d'aquesta diversitat. I resulta també exigible la dotació amb professionals i recursos que puguin atendre la problemàtica existent als centres de secundària.

També, en relació amb aquest tema, resulta pertinent reflexionar sobre l'establiment d'itineraris com a resposta a la diversitat de l'alumnat. Justament, aquest ha estat un dels aspectes més polèmics de la LOCE, que fixa, a partir de tercer d'ESO, uns itineraris que deixarien pas —segons els seus detractors— a una segregació precoç i irreversible dels alumnes en vies de distinta qualitat. Aquesta discriminació oficialitzada per la LOCE no ens ha d'amagar, però, que a la majoria dels centres de secundària s'han anat establint itineraris a partir de la configuració de determinades combinacions d'assignatures optatives, que condicionen la formació de grups d'alumnes de distint nivell. Al nostre entendre, l'existència de mesures d'atenció a la diversitat, com ara els grups de diversificació i les mesures de reforçament que es puguin adoptar, haurien de preservar en qualsevol cas la integració social bàsica de l'alumnat en una mateixa aula, i la garantia d'una formació fonamental per a tothom. També, en aquest mateix sentit, podria resultar adient la configuració d'una oferta educativa per a aquesta etapa que combinàs adequadament educació i treball.

Els centres educatius no poden donar resposta a totes les mancances socioculturals. I quan ho pretenen, no ho poden fer des d'uns plantejaments condicionats per un model organitzatiu obsolet, per una concepció academicista del currículum i una visió selectiva del paper de l'avaluació, per una visió homogeneïtzadora de l'alumnat i per una preparació inadequada del professorat d'aquesta etapa.

La formació bàsica que ha de proporcionar l'ESO —que no ha de ser incompatible amb la necessària preparació per als estudis postobligatoris—, requereix una reflexió seriosa sobre la cultura —amb els seus components humanístics, científics, artístics, etc.— que és rellevant per a l'individu i la societat a començament del segle XXI. Això significa, entre altres coses, preparar l'alumnat per a la societat del coneixement (aprendre a aprendre); ajudar-lo a adquirir un domini bàsic de les

matèries instrumentals, com llengües o matemàtiques (fet que no significa necessàriament augmentar-ne l'horari, sinó fer-les transversals al conjunt de matèries); facilitar-li el coneixement i la utilització de les tecnologies de la informació (fet que implica dotar adequadament els centres i preparar el professorat); reorganitzar temps i espais escolars per poder treballar de forma interdisciplinària i creativa entorn a projectes o centres d'interès; implicar els alumnes en la vida acadèmica i no acadèmica del seu centre escolar, com a preparació per a la seva participació en una societat democràtica i, en definitiva, avaluar amb una intenció formativa i orientadora i valorar de forma equilibrada els aprenentatges i la maduració global dels individus.

L'educació secundària —i l'escola, en general, de la qual és un element— no pot assolir en solitari les metes que es proposa per al seu alumnat quant a desenvolupament personal, preparació per als estudis posteriors i inserció sociocultural. Resulta, en canvi, evident la necessitat de treballar conjuntament amb les famílies —a les quals correspon, entre d'altres, una tasca fonamental d'acompanyament en l'aprenentatge (tasques escolars), com també en la gestió dels hàbits i valors (temps lliure)—, la qual cosa implica necessàriament incrementar la participació d'aquestes en el procés educatiu. L'escassa participació, en general, de pares i mares en els òrgans col·legiats i en l'activitat escolar no hauria de servir com a justificació per retallar-la, sinó com a estímul per diagnosticar les causes d'aquesta absència i per construir una complementarietat de funcions i actuacions sense interferències mútues. Cal, al mateix temps, que es generin espais que reforcin i ampliïn l'acció de l'escola: escoles de pares, assistència social, equipaments, etc. I, naturalment, que es coordinin aquestes accions.

Sens dubte, i en això hi ha una coincidència general, no es pot concebre una reforma educativa, i la millora de la qualitat de l'educació en general, sense atendre convenientment la formació del professorat. I aquesta hauria de començar, lògicament, per una formació inicial adequada a les necessitats reals de l'ensenyament i, en el cas que ens ocupa, de l'educació secundària. Incomprensiblement, aquest és un tema que s'ha anat retardant des de l'aprovació de la LOGSE l'any 1990, ja que no serà fins l'any 1995 que s'aprovarà el Reial decret 1692/1995, de 20 d'octubre, que estableix les condicions per a l'obtenció per part del professorat de secundària d'un títol professional d'especialització didàctica, mitjançant la realització d'un curs de qualificació pedagògica (CQP), el qual només s'aplicarà experimentalment a molt poques comunitats autònomes.

L'any 2002, la LOCE inclourà també alguns canvis substancials quant a la formació inicial, que es veuran concretats el 2004 en un nou reial decret, el 118/2004 de 23 de gener. És a dir, catorze anys després d'haver començat la reforma del sistema educatiu que donà una nova configuració a l'educació secundària; catorze anys durant els quals s'ha mantingut la formació inicial del professorat de secundària a través de l'insuficient i obsolet sistema representat pel CAP (Certificat d'Aptitud Pedagògica). L'esmentat Reial decret de 2004 planteja un sistema de formació amb importants limitacions que no és possible detallar ací, la principal de les quals, la de fer molt difícil una formació coherent articulada a l'entorn de la pràctica docent als centres de secundària, com sembla necessari en allò que hauria de ser un procés eminentment professionalitzador. Una vegada més, els canvis en matèria educativa anunciats des del govern socialista obren un camp d'incertesa també respecte a la solució definitiva d'aquesta qüestió que, al marge del major o menor encert final en el seu disseny, consideram urgent i inajornable.

No podem parlar d'un sistema educatiu de qualitat, i de la necessària millora d'aquesta, sense parlar dels pressuposts que s'hi dediquen. En aquest sentit, tot i el continu increment dels pressupostos destinats a educació a les Balears (més de 435 milions d'euros l'any 2003, enfront dels més de 325 milions de l'any 1999), resulten evidents les mancances i les creixents demandes derivades de l'increment d'alumnat, atenció a alumnes amb necessitats educatives especials, integració d'alumnat estranger, etc. Tot i això, caldria disposar de xifres concretes sobre els costos específics de l'educació secundària obligatòria —i altres etapes educatives— per poder establir les comparacions oportunes amb els d'altres comunitats autònomes. En qualsevol cas, la reivindicació d'un sistema de finançament equitatiu i suficient, per part del govern autonòmic, sembla justa i perfectament assumible pel conjunt dels ciutadans.

I una reflexió final. Després de molts d'anys de treball a les aules d'ensenyament secundari, percebem un justificat cansament del professorat davant contínues reformes educatives que, abans d'haver estat prou experimentades, són immediatament substituïdes per noves propostes, sovint poc fonamentades, que pretenen, des de la llunyania d'un ministeri, aportar solucions simples a situacions complexes, tot exigint imaginació i esforç, però sense aportar recursos suficients. L'educació secundària —l'educació en general— ha de canviar i adaptar-se, si vol respondre al seu caràcter de servei públic; però cal no oblidar que la millora d'aquesta etapa no es pot concebre diferenciadament de la del conjunt del sistema educatiu, i que la reforma d'aquest no pot en cap cas substituir les necessàries reformes socials. En qualsevol cas, els canvis educatius requereixen fonamentació, temps, suport, finançament, formació, avaluació, implicació, participació, etc., i, naturalment, un gran marge d'autonomia per part dels centres i els docents per respondre diferenciadament i específicament a realitats socioeducatives diverses en l'espai i en el temps. Una autonomia organitzativa i pedagògica que, en qualsevol cas, no s'hauria de convertir en la coartada per a un abandonament de responsabilitats per part de les administracions.

BIBLIOGRAFIA

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA (2003). *4 anys millorant l'educació (1999-2003)*. Palma.

INCE (1998). *Diagnóstico del sistema educativo español. Informe global*. <<http://www.ince.mec.es/elem/index.htm>>.

Informe econòmic i social de les Illes Balears (2001). «Sa Nostra», Caixa de Balears, núm. XXXIV.

MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

• (2003). *El fracaso escolar en España*. Documento de trabajo 11/2003. Madrid: Fundación Alternativas.

QUADERNS GADESO (2003). *Anàlisi de la realitat socioeconòmica de les Illes Balears*, 27.

• (2004). *Anàlisi de la realitat socioeconòmica de les Illes Balears*, 33.

ROSSELLÓ, J. (2003). «Capital humano y desarrollo económico en las Islas Baleares». A: LÓPEZ CASASNOVAS, G. (coord.). *Serie de estudios regionales 2003, Islas Baleares*. Servicio de estudios, BBVA.

<www.mec.es>.

<www.caib.es>.



Educació i immigració a les Illes Balears: cap a una dualització escolar i social?

Martí X. March Cerdà

Carme Orte Socias

RESUM

L'objectiu d'aquest treball és analitzar un dels fenòmens més significatius dels darrers anys del segle XX i primers del segle XXI a Espanya i a les Illes Balears: la immigració escolar a la comunitat autònoma de les Illes Balears i els seus efectes més importants. Així, d'una banda, s'analitza l'evolució del procés d'immigració escolar a les Balears, a partir de l'anàlisi de diverses dades, com el nombre d'estudiants per nivells, per illes, per tipus de centre o per procedència, i, d'altra banda, es fa una valoració d'aquestes dades, amb una especial referència a la possibilitat d'entrar en una dinàmica de dualització escolar i social en funció de la forma com es duu a terme el procés d'escolarització a les Illes Balears.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar uno de los fenómenos más significativos de los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI en España y en las Islas Baleares: la inmigración escolar en la comunidad autónoma de las Islas Baleares y sus efectos más importantes. Así, por una parte, se analiza la evolución del proceso migratorio escolar en las Baleares, a partir del análisis de los diversos datos, tales como el número de estudiantes por niveles, por islas, por tipo de centro o por procedencia, y, por otra parte, se hace una valoración de estos datos, haciendo una especial referencia a la posibilidad de entrar en una dinámica de dualización escolar y social, en función de la forma como se lleva a cabo el proceso de escolarización en las Islas Baleares.

EL FENOMEN DE LA IMMIGRACIÓ A LES ILLES BALEARS

És evident que la immigració és un dels fenòmens més significatius amb què s'enfronten els països més desenvolupats i, sobretot, els països de la Unió Europea que tenen un nivell de riquesa més alt (França, Anglaterra, Alemanya, Itàlia o Espanya); es tracta d'un dels reptes a què s'haurà de fer front amb la finalitat de possibilitar que el dit fenomen no provoqui problemes d'exclusió social, de xenofòbia i de racisme, sinó que suposi una oportunitat per fer una política d'inclusió social i que reforci els mecanismes de cohesió social de les societats receptores d'aquests fluxos migratoris.

Tanmateix, la realitat actual, lluny d'ésser optimista, és plena d'ombres que poden produir efectes negatius en els processos de construir un teixit social vertebrat, i en el qual la sostenibilitat social sigui un element fonamental, tant des de la perspectiva dels països desenvolupats com en els països del tercer i del quart món. Efectivament, és un fet cert que la immigració ha d'ésser abordada en el marc del procés de globalització econòmica que s'està desenvolupant, i com una conseqüència d'aquesta globalització. I aquest fet implica respostes globals dins cada zona geopolítica determinada.

Espanya, fa un seguit d'anys, era un país d'emigrants que, com a conseqüència d'una situació política i econòmica determinada, tenia els països més desenvolupats d'Europa —Alemanya i França, fonamentalment— com a destinacions de la mà d'obra que el nostre mercat de treball no podia absorbir. En aquest context s'ha d'assenyalar que les remeses de divises que els emigrants espanyols enviaven foren un factor fonamental de desenvolupament econòmic d'Espanya. Actualment, i des de fa un seguit d'anys, Espanya —i sobretot algunes comunitats autònomes com Madrid, Catalunya, el País Valencià, les Illes Balears o Andalusia— s'ha convertit en una terra receptora d'im-

migrants procedents, bàsicament, del nord d'Àfrica, de l'est d'Europa i de l'Amèrica del Sud. I aquest fet està provocant una visibilitat real d'aquest fenomen, amb totes les conseqüències des de les perspectives econòmica, social, cultural, educativa, religiosa, policíaca o judicial.

En aquest context de canvis demogràfics i socials, les Illes Balears, pel seu creixement econòmic, pel seu nivell de vida, per les seves característiques geogràfiques i insulars, pel seu poder d'atracció i per la seva situació estratègica dins la Mediterrània, presenten unes característiques demogràfiques molt concretes, i es destaca de forma específica la qüestió de la immigració; i en aquest sentit s'ha d'assenyalar que la comunitat autònoma de les Illes Balears incorporava un altre tipus d'immigració, que s'afegia a la que s'havia rebut de les diverses regions espanyoles i la que procedia d'Alemanya i d'Anglaterra, fonamentalment. Una realitat que comença a provocar debats socials i polítics molt concrets, i la necessitat de posar en marxa, juntament amb mesures judicials i policíques, polítiques socials dins l'àmbit de l'educació, de la salut, dels serveis socials o de l'habitatge, a través de plans integrals sobre aquest fenomen.

No hi ha cap dubte, doncs, que la immigració a les Illes Balears és un fenomen cada vegada més transcendent, tant des d'una perspectiva social, econòmica, política i urbanística, com des d'una perspectiva cultural, lingüística, ciutadana o escolar. Es tracta d'un reconeixement d'una realitat que de cop i volta, de forma progressiva, de forma quasi imperceptible, s'ha fet visible, s'ha fet real, tal com va succeir fa uns anys a la majoria dels països del nostre entorn europeu. Fins i tot es pot afirmar que les Illes Balears, en termes relatius, són una de les primeres comunitats autònomes en la recepció d'immigrants.

Quina és la realitat demogràfica de les Illes Balears? Un primer element que resulta necessari tenir en compte és el fet que la població balear en els darrers cinquanta anys s'ha duplicat i les Illes Balears, tal com hem manifestat anteriorment, han passat d'ésser una terra d'emigració a ésser una zona d'acollida d'immigrants, procedents de diversos països i de perfils diferencials. Així, s'ha d'assenyalar que s'ha passat d'una població de 419.628 habitants als anys cinquanta a 847.293 l'any 2001 (Marí 2002). Fins i tot les dades de l'Institut Nacional d'Estadística (Consell Econòmic i Social 2003, 370) ens diuen que la xifra d'habitants l'any 2002 arribava a 916.968; a més, segons algunes dades fetes conèixer darrerament sobre la població de l'any 2003, arriba, gairebé, al milió d'habitants, la qual cosa demostra que el procés de creixement continua, malgrat l'alentiment econòmic dels darrers anys. Fins i tot s'ha d'assenyalar que el creixement demogràfic que hi ha hagut durant la dècada dels anys noranta ha superat el creixement que hi va haver durant els anys setanta. I en aquest procés de creixement demogràfic, la immigració ha tingut i té un pes fonamental. Així, s'ha de fer referència, segons dades de P. Salvà (2002, 320-324) al creixement absolut de la població durant l'any 2001, en un percentatge superior al 94% en relació amb el saldo migratori, mentre que el creixement vegetatiu, malgrat un cert increment, només representa el 5'3%, tot i que una part d'aquest creixement es deu a l'aportació de la immigració. En aquesta mateixa perspectiva s'ha d'assenyalar que, segons dades de l'any 2002 de l'INE de l'IBAE (Consell Econòmic i Social 2003, 370), el creixement absolut de la població fou de 38.341 habitants, essent el guany procedent de la immigració de 35.410 habitants, la qual cosa representa més del 90% del creixement total.

Un segon element que s'ha de tenir en compte és la diversitat geogràfica i cultural de la immigració, d'acord amb l'evolució demogràfica de les Illes Balears. Així, el boom del turisme durant la dècada dels anys seixanta i setanta va provocar l'existència de corrents migratoris procedents de les

zones d'Espanya més deprimides econòmicament, com Andalusia, Múrcia o Extremadura. Durant la dècada dels anys vuitanta, la consolidació i l'especialització en el turisme va continuar amb aquests moviments migratoris i l'inici d'una immigració, procedent dels països de la Unió Europea, bàsicament de caire residencial. Així doncs, podem assenyalar un doble tipus de corrent migratori: un de procedent de determinades regions de la península Ibèrica, format per treballadors que es dirigeixen a l'hoteleria i a la restauració, i a la indústria de la construcció, i un altre de caràcter residencial procedent, bàsicament, d'Alemanya i d'Anglaterra. Durant, d'altra banda, la dècada dels anys noranta, el continuat creixement de les Balears, malgrat les oscil·lacions, possibilita, sobretot a partir de la segona meitat d'aquesta dècada, nous moviments migratoris laborals extracomunitaris, procedents d'Àfrica i de l'Amèrica del Sud, fonamentalment, i la consolidació de la presència de residents i de treballadors de diferent qualificació procedents de la Unió Europea. Així, tal com indica P. Salvà (Amengual et al. 2002), les Illes Balears durant el segle XXI s'han convertit en un espai de cruïlla, d'elevada mobilitat intercontinental de la població, amb uns fluxos migratoris d'origen, direcció i característiques diversos, tant des de la perspectiva cultural com des de la perspectiva motivacional i de les causes i factors que la provoquen.

Així, i d'acord amb el que s'ha plantejat, és interessant fer referència a unes dades que resulten prou significatives (Consell Econòmic i Social 2003, 377-378):

«Per adonar-nos de la importància dels fenòmens migratoris a les Illes Balears, n'hi ha prou amb analitzar la població segons lloc de naixement. Així, segons les dades del padró del 2001, aproximadament el 39% de la població ha nascut fora de les Illes; un 27,42%, en una altra comunitat autònoma, i un 10,46% a l'estranger.

»Hi ha unes diferències importants entre les illes. Així, mentre que Menorca és l'illa menys afectada pels fluxos immigratoris i gairebé el 70% de la població hi ha nascut, a l'altre extrem trobam Eivissa i Formentera, que tenen entorn d'un 50% de població forana.»

En aquest mateix aspecte, i comparant dades del padró de 1996 i de 2001, s'ha d'assenyalar el següent (Consell Econòmic i Social 2003, 378):

1. Hi ha l'any 2001 més heterogeneïtat que l'any 1996. I aquesta heterogeneïtat de nacionalitats s'incrementa actualment.
2. El col·lectiu de forans ha augmentat un 35,68% durant aquests dos períodes, la qual cosa resulta realment significativa d'un procés.
3. El creixement relatiu és major entre els nascuts a països estrangers.

Un tercer element que és necessari tenir en compte és el canvi que a partir de l'any 1998, fonamentalment, s'està donant en el perfil i les característiques de la població estrangera de les Balears (Amengual et al. 2001); així, podem referir-nos a les característiques següents:

- a) El canvi més significatiu és que les proporcions de comunitaris i d'extracomunitaris han canviat de forma important i significativa. Així, s'ha d'assenyalar que actualment quasi la meitat de

la població estrangera procedeix de països externs a la Unió Europea, i que destaquen els procedents de països de l'Amèrica del Sud, d'Àfrica, de l'Europa de l'Est i d'Àsia. Així, i segons les dades del padró de l'any 2001, els percentatges de població, segons la procedència, presenten les característiques següents (Consell Econòmic i Social 2003, 379):

«Els països de naixement amb una presència major l'any 2001 són Alemanya (19.401), el Regne Unit (11.845), el Marroc (8.611), França (7.136), l'Argentina (6.415) Colòmbia (2.928) i l'Equador (2.919).»

- b) La distribució de la població per illes reflecteix que, si bé en nombres absoluts Mallorca té la proporció més alta d'estrangers, en termes relatius la població estrangera és proporcionalment més alta a les Pitiüses, encara que el creixement d'aquesta població és més ràpid a Mallorca.
- c) Un altre element destacable és que la població africana es concentra, amb relació a la variable edat, entre els vint i els quaranta anys, la qual cosa implica una població de característiques laborals clares i en edat de procreació. Mentre, la població europea reflecteix una doble característica: d'una banda els que es troben entre els trenta-cinc i els quaranta-quatre anys, que es poden classificar en població treballadora i en edat, també, de procreació, i, d'altra banda, entre els seixanta i els setanta anys, que es caracteritzen pel fet d'ésser població jubilada. D'aquestes característiques resulta evident que l'impacte escolar és molt important i significatiu.
- d) Finalment s'ha d'assenyalar el predomini de la població femenina entre els europeus i de la població masculina entre els africans, encara que es tracta d'unes característiques, en el cas dels africans, bàsicament en procés de canvi.

Un quart element que és necessari assenyalar, en funció del seu impacte sobre la població escolar, és la ubicació d'aquesta població estrangera en els diferents municipis de les Balears. Així, i segons dades d'I. Marí (2002, 16), aquesta població estrangera, comunitària i extracomunitària, es concentra en uns percentatges molt importants en els municipis següents: Alcúdia, Andratx, Calvià, Formentera, Eivissa, Felanitx, Inca, Lluçmajor, Manacor, Maó, Palma, Pollença, sa Pobla, Santanyí, Sant Antoni de Portmany, Sant Josep, Sant Llorenç, Santa Eulària des Riu, Santa Margalida, Sóller i Son Servera. És a dir, la població immigrant s'estableix, lògicament, en els municipis que tenen en el turisme i en els serveis la seva ocupació econòmica més important, amb algunes excepcions com sa Pobla o Inca. A la majoria d'aquests municipis la pressió escolar resulta molt important i això té conseqüències tant en la construcció o l'ampliació dels centres escolars com en la realització de programes específics d'acollida a les escoles d'aquests estudiants.

De tot això podem deduir que, des de la perspectiva escolar, l'impacte de la immigració és, en els darrers anys, molt important i significatiu, i que això planteja, d'una banda, necessitats d'escolarització en determinades zones i centres educatius i, d'altra banda, necessitats de caràcter pedagògic i social, que és necessari abordar de forma integral i clara; la diversitat s'ha introduït encara més dins els centres escolars.

Així doncs, tot i les dificultats per identificar i per conèixer la realitat total de la població immigrant, per raons legals i d'altre tipus, és evident que les Illes Balears presenten unes característiques molt importants sobre les xifres d'immigració: ésser en termes relatius la comunitat autòno-

ma d'Espanya amb uns percentatges més alts de població immigrant. Una realitat que es pot convertir en un problema, si no som capaços de donar resposta a tots els problemes plantejats per aquest nou fenomen del segle de la globalització.

L'ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER NO UNIVERSITARI I UNIVERSITARI

En el marc de l'anàlisi de l'estat de l'educació a les Illes Balears (Orte i Ballester 2002), és important fer una referència específica a un fet que s'ha de considerar com un fenomen social nou, que té implicacions com a problema, però, al mateix temps, com a repte i com a oportunitat. Es tracta, doncs, de l'escolarització de l'alumnat estranger a les Illes Balears, que presenta el matís de l'escolarització d'estudiants de la Unió Europea, juntament, però, amb estudiants extracomunitaris de procedències diverses, de cultures diferents, de creences religioses distintes; s'ha de tenir en compte que les darreres dades sobre l'escolarització d'alumnes estrangers a la CAIB ens proporcionen uns nombres espectaculars: més de vuitanta llengües i més de 160 nacionalitats. Es tracta, doncs, d'una realitat objectiva que ens mostra l'existència d'un procés d'escolarització complex, nou i que necessita recursos, canvis d'actituds, comportaments escolars i socials distintes, innovacions pedagògiques, formacions específiques per part del professorat, etc.

No hi ha cap dubte, doncs, que els corrents migratoris a les Illes Balears estan transformant no sols les realitats socials dels nostres municipis, sinó, i sobretot tenint en compte la influència de l'escola com a microcosmos social que aglutina obligatòriament tota aquesta diversitat, l'escenari escolar, amb un canvi que, en determinats centres, produeix canvis de tot tipus i que necessiten respostes noves. Efectivament, aquest important nombre d'alumnes estrangers que s'està incorporant a les escoles de les Illes Balears té importants conseqüències en el si de les escoles, en els processos d'escolarització, en les relacions internes, en la introducció de noves metodologies pedagògiques, en la posada en marxa de noves formes organitzatives d'enfrontar-se a aquesta realitat escolar, etc.

A més, aquest fet migratori, relacionat amb el fort creixement econòmic que ha tingut i té la CAIB, malgrat l'alentiment actual, està implicant un canvi, des de fa un seguit d'anys, en la tendència a la baixa que es donava a les Illes Balears amb relació a l'escolarització; es tracta d'un fet que implica —a partir de l'any 2000— la necessitat de posar en marxa la construcció de noves infraestructures educatives, la contractació de nous professors i el replantejament, entre altres mesures, de les ràtios escolars en funció de la introducció de la diversitat; en aquest sentit s'ha de tenir en compte que l'escolarització d'alumnes estrangers s'ha de correlacionar, amb tots els efectes que implica, amb l'escolarització d'alumnes d'incorporació tardana. Els plans de construcció de nous centres educatius, que va iniciar el govern del *pacte de progrés* i que està continuant el govern del Partit Popular, són la demostració de les conseqüències d'un fenomen sobre la planificació educativa; però no sols sobre la construcció de nous centres, sinó sobretot sobre les mentalitats, les actituds dels diversos components de la comunitat educativa. Amb tot, aquest creixement de l'escolarització afecta, bàsicament, l'educació obligatòria, però és previsible que a mitjan termini afectarà, amb més o menys intensitat, l'educació postobligatòria: batxillerat, formació professional o, fins i tot, la mateixa Universitat.

Així, i tal com es recull en el quadre 1, l'evolució del nombre d'alumnes estrangers en la darrera dècada a les Illes Balears presenta un increment progressiu que comença a ésser important a partir del curs 1996-1997, però que s'accelera, sobretot, a partir del curs 1998-1999. A més, aquesta evolució del nombre d'alumnes estrangers a les Illes Balears resulta més important, en termes relatius. Les Balears són, juntament amb Madrid, la comunitat autònoma on se supera el 5% d'alumnat estranger, segons dades elaborades pel CIDE (2002 i 2003) a partir de les Estadístiques de la Educación en España 2000-2001 y 2001-2002. Datos Avance de l'Oficina d'Estadística del MECD.

QUADRE 1. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS

Cursos	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02
Total	1.417	1.472	1.240	1.625	1.976	2.207	2.956	3.510	4.740	6.107	8.693
Públics	—	—	—	—	871	2.409	2.908	3.921	4.961	7.148	—
Privats	—	—	—	—	336	547	602	819	1.146	1.545	—

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports

Aquest increment, a més, tal com recull el quadre 2, es produeix sobretot en els centres públics. Els centres privats concertats, per diverses raons, només escolaritzen entorn al 20% de l'alumnat estranger. Tanmateix, una anàlisi més profunda del tema implicaria tenir en compte la ubicació dels centres, l'existència, en el mateix municipi o zona d'escola pública o privada, etc. Fins i tot, i amb vista al futur, caldrà analitzar l'impacte que pot tenir el nou decret d'escolarització que ha aprovat el Govern de les Illes Balears per al curs 2004-2005, amb relació a la capacitat que tindrà cada centre concertat per aplicar el punt que la normativa autonòmica li ha donat.

QUADRE 2. PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER ESCOLARITZAT EN CENTRES PÚBLICS

	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02
Espanya	73,4	74,5	73,8	75,8	77,8	80,9
Illes Balears	84,8	81,5	82,0	82,6	85,6	82,8

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports

Amb tot, i al curs 2003-2004, l'escola pública de les Illes Balears escolaritza, en tots els nivells educatius —règim general, règim especial i educació d'adults— el 87% dels estudiants estrangers de les Illes Balears, segons dades de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears i a través d'una elaboració pròpia. Aquest increment és degut fonamentalment a dos factors: en primer lloc a l'increment del nombre d'estudiants estrangers a les zones on hi ha una presència més important d'immigrants i, en segon lloc, al fet que, també, comptabilitzam els estudiants adults. Per tant, no es tracta només de constatar el pre-

domini de l'escola pública sobre l'escola concertada, sinó també que aquesta realitat es va incrementant progressivament. Una dualització escolar i social que també està augmentant.

L'escolarització d'alumnat estranger a les Illes Balears, tal com es reflecteix en el quadre 3, es produeix sobretot a Mallorca i a Eivissa i Formentera, essent les Pitiüses les que presenten un creixement relatiu més important en el conjunt de les Illes Balears. L'escolarització es dona, principalment i lògicament, en educació infantil i primària, però també s'ha de tenir en compte l'escolarització a l'ESO, que va creixent, i en menor quantitat en el batxillerat i la formació professional.

**QUADRE 3. ALUMNAT ESTRANGER PER ILLES
I NIVELL EDUCATIU (2001-2002)**

Nivell educatiu	Illes				
	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Educació infantil	1.817	1.364	159	267	27
Educació primària	3.988	3.092	272	583	41
Educació especial	16	12	0	4	0
BUP	0	0	0	0	0
COU	1	1	0	0	0
ESO 1r cicle	1.141	890	95	149	9
ESO 2n cicle	942	727	73	132	8
Batxillerat (LOGSE)	281	207	13	59	2
FP I	0	0	0	0	0
FP II	0	0	0	0	0
Cicles grau mitjà	57	41	9	7	0
Cicles grau superior	35	28	3	4	0
Total	8.278	6.362	624	1.205	87

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

Però la realitat del nombre d'alumnes estrangers de les Illes Balears no és un fenomen estàtic, sinó que continua el seu creixement de forma continuada i evolutiva. En aquest context, les dades del nombre d'estudiants estrangers al curs 2003-2004 presenten les característiques següents tant en el règim general com en el règim especial o en l'educació d'adults:

**QUADRE 4. DADES DE L'ALUMNAT ESTRANGER
DEL RÈGIM ORDINARI. CURS 2003-2004**

Nivell educatiu	Illes				
	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Educació infantil	3.000	2.268	278	445	11
Educació primària	6.544	5.120	522	877	25
Educació especial	22	0	0	0	0
ESO	3.185	2.396	294	465	30
Batxillerat (LOGSE)	373	289	22	60	2
CF grau mitjà i sup.	190	143	21	26	0
Garantia social	35	20	8	7	0
Total	13.349	10.256	1.145	1.880	68

Font: Dades de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

**QUADRE 5. DADES DE L'ALUMNAT ESTRANGER
DEL RÈGIM ESPECIAL. CURS 2003-2004**

Nivell educatiu	Illes				
	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
E. O. Idiomes	591	569	12	0	10
Art Disseny	63	17	4	42	0
Conservatori	35	25	5	5	0
Total	689	611	21	47	10

Font: Dades de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

**QUADRE 6. DADES DE L'ALUMNAT ESTRANGER
D'EDUCACIÓ D'ADULTS. CURS 2003-2004**

	Illes				
	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
	1.318	773	232	313	0

Font: Dades de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

**QUADRE 7. DADES DE L'ALUMNAT ESTRANGER.
RESUM GENERAL. CURS 2003-2004**

	Règim general	Règim Especial	Adults	Total
	13.349	689	1.318	15.356

Font: Dades de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

De l'anàlisi de les dades que s'han presentat anteriorment, podem assenyalar les conclusions següents:

1. El nombre d'estudiants estrangers matriculats als diversos nivells educatius no universitaris és de 15.356, la qual cosa representa gairebé un 10% del total d'alumnes matriculats al sistema escolar de les Illes Balears. I segons informació de la Conselleria, aquesta xifra segueix pujant, malgrat l'alentiment que s'està constatant en relació amb l'evolució econòmica i un cert reflux de la immigració. En tot cas, i segons dades de la mateixa Conselleria, aquest nombre d'estudiants suposa un increment de gairebé el 17% en relació amb el curs anterior. Tanmateix, el que resulta més significatiu és l'increment que es produeix en els darrers cursos, si comparem les diverses taules estadístiques; així, a partir del 2001, el creixement quantitatiu s'accelera de forma molt important. Seguirà aquest increment del nombre d'estudiants estrangers? Pot suportar aquest increment el sistema escolar de les Illes Balears, i sobretot el sistema educatiu públic?...
2. És important assenyalar que el nombre d'estudiants estrangers matriculats a les escoles de les Illes Balears és important a l'educació primària, a l'ESO i a l'educació infantil; a més, l'increment en aquests nivells resulta realment important i significatiu, ja que gairebé se'n dobla el nombre en dos cursos, la qual cosa no sols implica la necessitat de més places en determinades zones, sinó també de més recursos per al tractament de la diversitat.
3. També és important el creixement, malgrat sigui en un percentatge més petit, als nivells del batxillerat i de la formació professional, la qual cosa tindrà continuïtat si es té en compte el nombre d'estudiants existents a primària i a l'ESO. En aquest context també cal assenyalar la presència d'estudiants dins els ensenyaments especials i a l'educació d'adults; la presència d'estudiants estrangers en aquests nivells és una demostració de la progressiva integració escolar i social. Així, el fet que a l'Escola Oficial d'Idiomes la presència sigui tan important és la demostració d'una progressiva integració, també, de les persones adultes. Així doncs, a l'increment del nombre d'estudiants s'hi ha d'afegir la diversificació dels nivells en què s'escolaritzen.
4. Tot i que Mallorca és l'illa que presenta una presència més important d'estudiants estrangers, cal assenyalar que, en termes relatius, la presència d'estudiants estrangers a Eivissa és més important. Amb tot, a Menorca la presència d'estudiants estrangers és menys important, malgrat el creixement que s'observa en aquests dos darrers anys.

Així mateix, i tal com es reflecteix en el quadre número 8, pel que fa als increments interanuals d'alumnat estranger a Espanya i a les Illes Balears, si bé presenten algunes diferències, s'ha d'assenya-

lar la tendència a l'alça que s'observa tant a tot Espanya com a les Illes Balears. Amb tot, aquest increment és, encara, a les Illes Balears més important i significatiu en els darrers anys, tal com és posat de manifest en els quadres anteriors sobre l'evolució del nombre d'estudiants estrangers.

QUADRE 8. INCREMENTS INTERANUALS D'ALUMNAT ESTRANGER (1997-2002)

	97-98		98-99		99-00		00-01		01-02	
	Nom.	%	Nom.	%	Nom.	%	Nom.	%	Nom.	%
Espanya	9.656	15,4	11.563	11,5	26.614	33	34.133	31,8	60.084	42,5
Illes Balears	749	33,9	554	18,7	1.230	35	1367	28,8	2.686	42,3

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports

En tot el que es refereix a l'alumnat d'incorporació tardana, i tenint en compte que no sols es refereix a l'alumnat estranger, s'ha d'assenyalar que aquest representa un percentatge important d'aquest tipus d'alumnat. Aquest fet, que es produeix al llarg de tot el curs escolar, té com a conseqüència, tal com queda reflectit als quadres 9 i 10, una important mobilitat d'aquest alumnat, la qual cosa produeix problemes importants de tipus organitzatiu, de tipus pedagògic i, fins i tot, de convivència en els centres educatius. Una mobilitat que resulta més important en els centres públics que en els centres concertats, la qual cosa té importants conseqüències de tot tipus, fins i tot en relació amb la percepció no positiva dels centres públics amb major mobilitat. De l'anàlisi del quadre 6 es pot observar una disminució de la mobilitat de l'alumnat, la qual cosa s'ha de correlacionar amb la desacceleració econòmica de les Illes Balears en els darrers anys, a causa del refredament de l'economia alemanya.

QUADRE 9. MOBILITAT DE L'ALUMNAT D'INCORPORACIÓ TARDANA PER MESOS (CURS 2001-2002)

Mes	TOTAL ILLES BALEARS		
	Altes	Baixes	Diferència
Octubre	951	1.168	-217
Novembre	481	526	-45
Desembre	329	297	32
Gener	804	489	315
Febrer	539	410	129
Març	465	276	189
Abril	640	336	304
Maig	242	290	-48
Total	4.451	3.792	659
Total sense octubre	3.500	2.624	876

Font: Direcció General de Planificació i Centres. Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

**QUADRE 10. MOBILITAT DE L'ALUMNAT D'INCORPORACIÓ
TARDANA PER MESOS (CURS 2002-2003)**

Mes	TOTAL ILLES BALEARS		
	Altes	Baixes	Diferència
Octubre	787	1.040	-253
Novembre	500	575	-75
Desembre	283	307	-24
Gener	815	608	207
Febrer	506	400	106
Març	606	446	160
Total	3.497	3.376	121
Total sense octubre	2.710	2.336	374

Font: Direcció General de Planificació i Centres. Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

La procedència d'aquest alumnat, d'acord amb les dades consultades del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports i la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura, és, d'una banda, de països de la Unió Europea —Alemanya i Anglaterra, principalment— i, d'altra banda, de països del nord d'Àfrica —i concretament del Marroc— i de països sud-americans —Colòmbia, l'Argentina i l'Equador fonamentalment. Amb tot, també s'ha d'assenyalar que en els darrers anys s'ha incorporat alumnat de països del centre d'Europa i d'Àsia.

**QUADRE 11. TAULA DE NACIONALITATS D'ALUMNES
D'INCORPORACIÓ TARDANA (2003-2004)**

Pais	Total	Pais	Total
Alemanya	13	Argentina	61
Bolívia	14	Brasil	11
Bulgària	33	Colòmbia	46
Cuba	11	Dominica	11
Equador	81	Marroc	120
Regne Unit	45	Romania	13
Uruguai	37	Xile	19
Xina	21	Altres	125
TOTAL	661		

Font: Direcció General de Planificació i Centres. Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

Aquestes dades ratifiquen el que s'ha comentat anteriorment en relació amb la procedència dels alumnes estrangers; en aquest sentit s'ha d'assenyalar que ens trobam davant uns fets que cal assenyalar, com l'increment dels estudiants procedents de l'Amèrica del Sud (l'Argentina, l'Equador, Colòmbia, l'Uruguai), el predomini dels procedents del Marroc, la disminució dels procedents d'Alemanya, juntament amb l'increment dels anglesos, i finalment cal destacar la presència significativa dels estudiants procedents de la Xina i dels països de l'est d'Europa (Bulgària o Romania).

Així mateix, s'ha d'assenyalar que aquesta distribució de l'alumnat estranger no és uniforme, amb relació a la procedència, entre l'escola pública i l'escola privada. En aquest sentit s'ha d'assenyalar que a les Illes Balears, com a conseqüència de l'economia turística, la procedència d'estudiants de la Unió Europea resulta superior a la que existeix per al conjunt de l'Estat, mentre que els estudiants procedents de l'Amèrica del Sud a les Balears i en el conjunt d'Espanya presenten unes característiques similars; la diferència d'estudiants procedents d'Àfrica resulta poc significativa des del punt de vista quantitatiu.

Es tracta, doncs, d'un fenomen nou a les Illes Balears que té conseqüències importants en tots els sentits: escolarització, nous plantejaments pedagògics, nova atenció a la diversitat, plans d'acollida específics, problemàtica escola pública-escola privada, segregació escolar, etc.

QUADRE 12. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ÀREA GEOGRÀFICA DE PROCEDÈNCIA (2001-2002)

	Europa				Amèrica					
	TOTAL	total	UE	Resta	Àfrica	Nord	Central	Sud	Àsia	Oceania
Espanya	201.518	100%	15,8%	9,8%	24,2%	1,7%	5,3%	37,6%	5,6%	0,1%
I. Balears	8.693	100%	34,7%	6,0%	19,2%	0,8%	3,4%	32,3%	3,5%	0,1%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports

La distribució d'aquest alumnat estranger, en funció de la procedència geogràfica i de la titularitat del centre, presenta unes característiques similars a les que anteriorment hem plantejat sobre la importància de l'escola pública en l'escolarització d'aquests estudiants; una tendència que s'observa tant a les Illes Balears com en el conjunt d'Espanya, i en tots els col·lectius, sigui quina sigui la procedència geogràfica, amb algunes diferències que no canvien significativament la tendència general observada.

QUADRE 13. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ÀREA GEOGRÀFICA DE PROCEDÈNCIA I TITULARITAT DEL CENTRE (2001-2002)

	Europa				Amèrica				Oceania	N.C.
	TOTAL	UE	Resta	Àfrica	Nord	Central	Sud	Àsia		
Espanya	201.518	31.455	19.463	48.239	3.299	10.620	74.940	11.214	151	2.137
Pública	162.958	23.068	15.975	43.371	1.914	8.552	60.528	7.863	96	1.591
Privada	38.560	8.387	3.488	4.868	1.385	2.068	14.412	3.351	55	546
Balears	8.693	2.882	497	1.595	63	284	2.687	295	11	379
Pública	7.148	2.305	397	1.382	35	202	2.209	234	5	379
Privada	1.545	577	100	213	28	82	478	61	6	0

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports

Aquesta mateixa dada sobre la distribució de l'alumnat estranger per nacionalitat i per illa, durant el curs 2003-2004 a les Illes Balears, és la següent, partint del fet que a la CAIB hi ha una presència d'estudiants de més de cent nacionalitats diferents:

QUADRE 14. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ÀREA GEOGRÀFICA DE PROCEDÈNCIA I PER ILLA (2003-2004)

MALLORCA		MENORCA		EIVISSA		FORMENTERA	
País	Total	País	Total	País	Total	País	Total
Alemanya	1.307	Alemanya	66	Alemanya	238	Alemanya	13
Argentina	1.384	Argentina	77	Argentina	141	Argentina	12
Bolívia	104	Bolívia	50	Colòmbia	113	Colòmbia	19
Brasil	113	Colòmbia	72	Equador	480	Marroc	11
Bulgària	299	Equador	305	Filipines	75	Altres	23
Colòmbia	982	Marroc	200	França	52	Total	78
Cuba	135	RegneUnit	347	Itàlia	70		
Equador	1.784	Altres	281	Marroc	481		
França	120	Total	1.398	Regne Unit	134		
Itàlia	177			Romania	57		
Marroc	1.869			Uruguai	66		
Perú	110			Altres	333		
Polònia	99			Total	2.240		

Continua

	MALLORCA		MENORCA		EIVISSA		FORMENTERA	
	País	Total	País	Total	País	Total	País	Total
Regne Unit	733							
Rep. Dominicana	157							
Romania	142							
Rússia	132							
Ucraïna	107							
Uruguai	331							
Veneçuela	109							
Xile	247							
Xina	251							
Altres	1.128							
Total	11.640							

Font: Direcció general de Planificació i Centres. Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

QUADRE 15. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ÀREA GEOGRÀFICA DE PROCEDÈNCIA I PER ILLES (2003-2004)

País	Total	País	Total
Alemanya	1.624	Argentina	1.614
Bolívia	155	Brasil	155
Bulgària	311	Colòmbia	1.186
Cuba	167	Equador	2.569
Filipines	152	França	193
Holanda	115	Itàlia	293
Marroc	2.381	Perú	134
Polònia	106	Regne Unit	1.218
Rep. Dominicana	193	Romania	211
Rússia	148	Ucraïna	107
Uruguai	413	Veneçuela	115
Xile	279	Xina	285
Altres	1.232	Total	15.356

Font: Direcció general de Planificació i Centres. Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

L'anàlisi d'aquestes dades posa de manifest, en primer lloc, la diversitat i pluralitat de nacionalitats —la qual cosa complica la gestió pedagògica i social—; en segon lloc, la importància de la immigració escolar procedent de la Unió Europea, del nord d'Àfrica o de l'Amèrica del Sud; en aquest sentit és important assenyalar que en els darrers anys la immigració procedent de l'Amèrica del Sud creix de forma significativa; en tercer lloc s'ha d'assenyalar que la immigració procedent dels països de l'Est comença a experimentar un creixement sostingut. I finalment cal assenyalar la importància numèrica de la immigració a Eivissa i la seva diversitat de procedència.

Així mateix, i a pesar d'ésser un fet encara anecdòtic, s'ha de fer referència a l'escolarització d'estudiants estrangers a la Universitat de les Illes Balears. Les dades existents sobre l'escolarització universitària, segons l'*Informe econòmic i social de les Illes Balears* (2002, 337-338), reflecteixen que els estudiants universitaris estrangers a la UIB foren dos-cents durant el curs 2001-2002, la qual cosa representa l'1,7% del total d'alumnat matriculat a la Universitat. La procedència d'aquests estudiants és plural, però destaquen els alemanys, amb un 14%, els francesos, els argentins, els britànics, els peruans i els italians. Per tant, resulta clar que la Unió Europea i l'Amèrica del Sud són la procedència majoritària d'aquests estudiants. Els estudiants procedents d'Àfrica o d'Àsia són poc importants, i tenen un component de caràcter residual. Quant als estudis més cursats, s'ha d'assenyalar que són els de Ciències Empresarials, Turisme, Dret i Filologia Hispànica.

Amb relació al curs 2003-2004, i segons dades de la UIB, el nombre d'estudiants estrangers és de 388, la qual cosa constata que ens trobam davant un procés progressiu d'increment del nombre d'universitaris, i destaca la procedència d'Alemanya (71), de l'Argentina (44), d'Itàlia (41), de la Gran Bretanya (17) o de França (17), i, com a dada anecdòtica, s'ha d'assenyalar que el curs 2003-2004 hi havia matriculats sis alumnes del Marroc i setze dels Estats Units. De la distribució d'aquests estudiants per titulacions s'ha d'assenyalar que es matriculen a Turisme, Filologia Hispànica, Dret i Administració d'Empreses o Història de l'Art; amb tot s'ha d'assenyalar que les preferències dels estudis varia, en part, segons la procedència dels països. Per tant, podem assenyalar que, malgrat l'increment progressiu del nombre d'estudiants estrangers a la UIB, aquests segueixen poc representats.

D'aquestes dades podem deduir que l'escolarització d'estudiants universitaris resulta sensiblement molt inferior, tant en nombres absoluts com en percentatges, a la que es dona dins l'ensenyança no universitària. Tanmateix, es tracta d'una dada l'evolució de la qual s'haurà d'observar en el temps, ja que la integració progressiva del col·lectiu d'estrangers i l'augment de l'escolarització d'aquest col·lectiu pot implicar, a mitjan i a llarg termini, un increment de l'escolarització universitària, la qual cosa ha de tenir un component de normalitat, diferent al que es dona actualment a l'escolarització no universitària, que necessita un tractament diferencial específic. A més, la construcció de l'espai europeu d'ensenyament superior i la progressiva convergència europea pot implicar, també, un increment d'aquest col·lectiu, amb l'increment de l'intercanvi d'estudiants i de la seva mobilitat real.

De tot això podem assenyalar que l'escolarització d'universitaris no representa cap problemàtica específica, sobretot si es compara amb la que existeix en els nivells no universitaris. Per tant la normalitat és clau en el tractament d'aquesta problemàtica en el nivell universitari des de l'òptica pedagògica; una altra cosa diferent serà el nombre d'estudiants immigrants, la seva procedència geogràfica i social. Però aquesta ja és una altra problemàtica. En qualsevol cas, es tracta d'un fet educatiu que s'observarà en el futur.

Tanmateix el que es posa de manifest per part dels experts sobre la problemàtica de la multiculturalitat a les escoles i a la societat és la necessitat que la Universitat reflexioni sobre aquesta qüestió, que aportí elements significatius sobre aquesta nova realitat que facilitin la integració d'aquests col·lectius en el si de la societat. La Universitat ha de participar en el coneixement del fenomen de la immigració, en la promoció de l'educació intercultural, en la formació del professorat, en l'increment de la internacionalització universitària, en el desenvolupament d'autèntics programes de cooperació exterior, que vagin més enllà de la signatura de convenis, d'actuacions anecdòtiques i de propostes dirigides al consum intern de les universitats.

PROGRAMES D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA PER A L'ALUMNAT ESTRANGER

De tot el que hem plantejat fins ara, amb l'anàlisi de les diverses dades sobre el fenomen de la immigració des de la perspectiva demogràfica i educativa, resulta evident que el fenomen immigratori està obligant les administracions públiques i la societat en el seu conjunt a donar respostes a aquesta problemàtica. Així, primerament, s'ha d'assenyalar que el Govern de les Illes Balears, per donar resposta a aquesta problemàtica, va aprovar el Pla d'atenció a la població immigrant el setembre de 2000. Fou una primera resposta integral a aquest fenomen, basada sobre el principi universal pel qual tots els ciutadans tenen dret a rebre els recursos, les accions o les prestacions socials que garanteixin el principi d'igualtat. Per poder aconseguir aquests objectius, el pla —que es planteja des de la concepció interdepartamental, la qual cosa implica la participació de totes les conselleries implicades en el tema— es desenvolupa a partir d'actuacions en nou àrees essencials: drets i llibertats democràtics, serveis socials, habitatge, formació, treball, educació, salut, cultura i convivència i cooperació.

Així mateix, s'ha d'assenyalar el treball que estan desenvolupant altres administracions de caràcter insular o municipal, que, juntament amb les ONG, estan donant una resposta important, encara que sigui d'urgència, als importants problemes que el fenomen immigratori està plantejant en la societat balear, fonamentalment a les zones urbanes i turístiques de les Illes.

En qualsevol cas, els objectius dins l'àrea de formació del Pla integral d'atenció a la població immigrant —una àrea important des de la perspectiva de la integració laboral de la població immigrant— són els següents:

- a) Afavorir la inserció en el mercat de treball dels treballadors immigrants.
- b) Formar els professionals que treballen amb la població immigrant.
- c) Facilitar cursos de formació i de capacitat professional.
- d) Informar la població immigrant.
- e) Possibilitar una formació adequada de l'Administració per atendre la diversitat sociocultural dels immigrants.

Aquests objectius de formació, que tenen una implicació dins l'àmbit fonamentalment laboral i professional, es concreten dins l'àrea d'educació a través dels objectius següents:

- a) Garantir als immigrants l'accés al sistema educatiu.
- b) Garantir l'accés a una plaça escolar per a tots els menors immigrants.

- c) Afavorir la integració i la participació dels pares dins l'àmbit escolar.
- d) Afavorir l'accés de la població immigrant als programes d'educació d'adults.
- e) Potenciar els cursos per als immigrants de llengua catalana, com a llengua pròpia i oficial de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Els objectius de l'àrea d'educació són els que impliquen l'aplicació en els centres escolars d'un seguit de programes que tenen com a finalitat bàsica la integració d'aquesta població escolar d'una forma clara i específica. Així, i en aquest sentit, s'han d'assenyalar, de forma succinta, un seguit de programes i de mesures dirigits a l'alumnat immigrant, i que són objecte d'aplicació fins ara, ja que, si bé foren iniciats, fonamentalment, per l'anterior govern del pacte de progrés, el govern actual també en continua l'aplicació, amb la introducció d'altres mesures que van en la direcció del tractament de la diversitat.

- a) Els plans d'acollida: actualment, i tenint en compte la sensibilització existent davant l'arribada d'alumnes immigrants, diversos centres que presenten aquesta problemàtica de forma significativa estan posant en marxa plans específics d'acollida; aquests plans suposen un conjunt d'actuacions que un centre educatiu realitza per facilitar l'adaptació de l'alumnat que s'hi incorpora. A més, aquests plans pretenen treballar, juntament amb els serveis socials del municipi, amb les famílies dels nins immigrants amb l'objectiu d'afavorir-ne, al màxim, la integració. En definitiva, els plans d'acollida pretenen, d'una banda, facilitar el sentiment de pertinença a una nova comunitat, amb la finalitat de facilitar la convivència i, d'altra banda, implicar tota la comunitat educativa en l'anàlisi de la nova situació i la recerca de les solucions més adequades com a resposta als interrogants que es presenten en relació amb la reorganització dels recursos humans i materials per atendre aquests alumnes, el disseny d'estratègies de comunicació, el procés d'inserció i socialització al grup-classe, la planificació i la coordinació dels itineraris individualitzats per a la formació instrumental bàsica, la determinació de les actuacions curriculars necessàries, etc.
- b) Suport lingüístic: es tracta d'una actuació de suport des del punt de vista lingüístic i comunicatiu en consonància amb els objectius didàctics i pedagògics que es volen assolir d'acord amb la legislació vigent. El que es pretén, doncs, és que l'alumne tingui la competència comunicativa per relacionar-se amb el seu entorn més immediat i que li permeti, a curt termini, incorporar-se al procés ordinari d'escolarització amb el màxim de possibilitats i amb la mateixa igualtat de drets que la resta de l'alumnat.
- c) Tallers de llengua i cultura: aquests tallers estan dirigits als alumnes d'incorporació tardana i s'ubiquen en els centres d'educació secundària obligatòria. A més, es tracta de tallers dirigits, bàsicament, als estudiants de llengües no romàniques, al quals es pretén proporcionar competències lingüístiques bàsiques sobre la llengua pròpia de les Balears. Per tant, aquests tallers tenen com a finalitat bàsica proporcionar la competència lingüística corresponent al nivell mínim de la llengua pròpia de l'ensenyança i també el vocabulari bàsic i científic de les matemàtiques i de coneixement del medi social i natural, mitjançant les corresponents adaptacions curriculars. I tot això juntament al coneixement de les característiques culturals, lingüístiques i històriques de les Illes Balears. En qualsevol cas, aquests estudiants que acudeixen a aquests tallers de llengua i cultura continuaran rebent suport lingüístic el temps que sigui necessari.
- d) Els programes de mediació cultural: aquests programes pretenen facilitar la comunicació entre la societat receptora i el col·lectiu de persones estrangeres, amb una finalitat preventiva de

situacions de conflicte o bé d'aproximació de les parts per a la resolució dels conflictes que poden existir. Amb tot, aquesta mediació cultural ha d'implicar totes les institucions comunitàries: escoles, serveis socials, serveis sanitaris, associacions veïnals, culturals i cíviques, policies municipals, etc. Actualment hi ha a les Balears gairebé una vintena de mediadors culturals que treballen a diferents municipis de les Illes Balears, entre els quals destaquen els que se situen en les zones turístiques i en les zones amb important presència d'immigrants. La contractació de mediadors culturals per part d'ajuntaments i de mancomunitats implica l'existència de comissions de seguiment formades pels directors dels centres, representants dels ajuntaments i dels serveis socials, representant de la Conselleria d'Educació, representant de la comunitat autònoma, a través de la Direcció General de Serveis Socials, etc.

Les funcions més habituals que desenvolupen els mediadors culturals són les següents:

- La interpretació lingüística.
 - La interpretació cultural.
 - La facilitació de la comunicació entre els professionals i els usuaris en temes d'immigració i interculturalitat.
 - La resolució de conflictes entre comunitats diverses i suport personal als usuaris.
 - La promoció de l'atenció a la població immigrada en igualtat de condicions.
 - La dinamització comunitària.
 - La coordinació amb els serveis responsables dels diferents àmbits on es desenvolupa la seva tasca de mediació.
- e) Programes de formació del professorat: aquests programes inclouen cursos de formació permanent i fan referència a la normativa existent, a la qüestió de la interculturalitat, a la mediació cultural, al tractament lingüístic, a la intervenció sobre famílies o a les respostes organitzatives en relació amb aquest fenomen; també inclouen viatges d'estudis al Marroc per conèixer les característiques culturals de la zona, o les trobades de treball entre diferents professionals que treballen aquesta situació.
- f) Elaboració i recull de material: es tracta d'una iniciativa de la Conselleria que pretén proporcionar material, bibliografia, informació, plans, documents, projectes, etc., sobre la qüestió de la immigració.
- g) Altres projectes específics: projecte Conèixer (atenció educativa i familiar a l'alumnat immigrant i a la seva família), Vivim Plegats (programa intercultural per la pau i la cooperació), projecte Madrassa (recepció de nins i nines saharauis en acolliment familiar per cursar estudis a Mallorca), etc.

És evident, doncs, que el fenomen de la immigració no sols ha possibilitat l'existència de plans d'escolarització d'aquests alumnes, amb la construcció de nous centres educatius, també està possibilitant la posada en marxa de programes específics de caire pedagògic que des del tractament de la diversitat donin resposta a aquesta problemàtica, però amb un caire social i familiar, a través d'un enfocament de caire socioeducatiu. A més, cal tenir en compte que el fenomen de la immigració està contribuint a l'increment del personal docent que es dedica a aquest treball, tant de forma directa com de forma indirecta.

Així doncs, és una realitat que el fenomen de la immigració no sols està implicant l'increment de places escolars, l'augment del nombre de personal docent, la posada en marxa de programes de tractament de la diversitat, etc., sinó que, a més, està suposant importants canvis en els centres educatius pel que fa a imatge, organització, agrupament dels estudiants, etc. No es tracta, doncs, d'un fenomen marginal, ja que tot el sistema educatiu i social n'està rebent les conseqüències.

REFLEXIONS PER A L'IMPULS DE LES RELACIONS INTERCULTURALS I LA COHESIÓ SOCIAL

De tot el que hem plantejat, podem concloure plantejant els punts més significatius de la realitat de la immigració a les Illes Balears, i del paper que poden tenir i han de tenir l'escola, l'educació social i tots els programes que des de les administracions i la societat civil s'estan posant en marxa, amb la perspectiva de poder aconseguir una societat cohesionada i inclusiva:

1. No hi ha cap dubte que la immigració és un dels fenòmens més importants i significatius que s'estan donant a Espanya i a les Illes Balears en els darrers anys del segle XX i en els primers anys del segle XXI. En aquest sentit s'ha d'assenyalar que Espanya és el país on més ha crescut la immigració en els darrers anys, i que les Illes Balears són una de les comunitats que tenen un percentatge més important d'immigrants. Aquest fet té un impacte en molts d'àmbits: en la Seguretat Social i l'economia, a l'àmbit urbanístic i territorial, en els serveis de salut i els serveis socials, a l'àmbit educatiu i cultural, a l'àmbit religiós i d'actitud... Amb tot, la gran qüestió és, sens cap dubte, la integració dels diversos col·lectius d'immigrants. L'aposta per l'educació intercultural, a partir de la defensa dels drets humans i dels drets constitucionals, és el camí per aconseguir aquesta integració.
2. La immigració és un fenomen complex i no pot ésser analitzat ni tractat des de la homogeneïtat i l'uniformisme. Efectivament, tal com s'ha pogut constatar, els estudiants immigrants no presenten unes mateixes característiques, ni des de la perspectiva de la procedència geogràfica, ni des de la perspectiva de la cultura escolar del seu país ni del nivell escolar, ni del coneixement de les llengües oficials de la CAIB, etc. Per tant, el tractament de la immigració n'ha de tenir en compte la diversitat i aquest fet ha de repercutir en el tipus de propostes educatives, en el tipus d'escolarització i en la seva distribució entre escoles públiques i escoles privades concertades.
3. L'escolarització dels immigrants a les Illes Balears constitueix una de les noves realitats emergents, essent la comunitat autònoma la que en termes relatius més immigrants rep. Es tracta, en qualsevol cas, d'un nou tipus d'immigració, procedent de la Unió Europea, del nord d'Àfrica, de l'Amèrica del Sud i dels països de l'est d'Europa. En qualsevol cas, el que resulta evident és que l'educació i l'escola són uns dels àmbits més sensibles quant a l'entrada d'immigrants; i les dades, en aquest sentit, són realment significatives d'aquesta nova realitat que està tenint un fort impacte educatiu, tant pel que fa al sistema escolar com a cada una de les escoles que reben aquest flux d'escolars immigrants. Tanmateix, aquest important percentatge d'estudiants immigrants dins les escoles de les Illes Balears exigeix una atenció important i significativa per part de les autoritats autonòmiques, municipals i estatals, per la seva importància quantitativa, per la trans-

condència qualitativa a nivell pedagògic i per les conseqüències socials, culturals, econòmiques i polítiques. A més, i tal com hem posat de manifest, aquest increment del nombre d'estudiants estrangers es posa de manifest a tots els nivells del sistema educatiu, fins i tot a l'universitari, malgrat que amb uns percentatges més baixos i amb una població de procedència diferent.

4. Aquest procés d'immigració escolar té diversos impactes educatius: així, el primer impacte a què cal fer referència, des d'una perspectiva estructural, és, sens cap dubte, l'increment del nombre d'estudiants immigrants, any rere any i de forma espectacular. Es tracta d'un dels creixements més alts de tot l'Estat, que està incidint d'una forma directa en la necessitat de construir nous centres a les zones urbanes i turístiques de les Illes Balears, sobretot de Mallorca i d'Eivissa, i d'incrementar les despeses educatives en infraestructures, personal docent, serveis i equipaments; un increment que està repercutint sobretot en l'educació infantil i en l'educació primària, i que començarà a repercutir, d'aquí a uns cursos, sobre l'educació secundària. En aquest context cal demanar-se si la CAIB té el finançament adequat per donar resposta a aquesta allau d'immigrants des de la perspectiva escolar, sanitària o social. Tot i que la resposta és òbvia, les perspectives, malgrat els darrers canvis d'opinió sobre la insuficiència del nostre finançament autonòmic, no són gaire optimistes. Amb tot, i tenint en compte l'alentiment econòmic que estan sofrint les Illes Balears en els darrers anys, es comença a produir, segons els experts, una disminució d'aquests fenomen i, fins i tot, un retorn de col·lectius d'immigrants a altres zones amb més necessitat de mà d'obra. Si aquest fet es consolida tindrà un reflex en el sistema educatiu, almenys quantitativament.

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

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

Així, en un estudi sociològic recent realitzat a Amsterdam sobre aquesta qüestió, es va posar de manifest no sols la segregació social i ètnica de la majoria d'estudiants immigrants de primària i, fins i tot, de secundària, sinó també l'existència d'escoles blanques i d'escoles negres, en funció de l'escolarització dels diversos grups d'immigrants i de la seva ubicació territorial. Una situació, aquesta, que si en els anys vuitanta i noranta es preocupava pel fracàs escolar, actualment es preocupa, i molt, per la repercussió social, cultural i política de la segregació.

Així doncs, és un fet que l'escolarització d'immigrants es duu a terme principalment en els centres públics i que la participació dels centres privats concertats és inferior al pes que tenen en l'escolarització global d'estudiants de les Illes Balears. I aquest fet està produint no només un cert malestar en el si de la comunitat educativa, sinó que, a més, està possibilitant la percepció que l'escola pública resulta més problemàtica i conflictiva que l'escola privada concertada. Això pot produir, i de fet està produint, que determinats sectors socials apostin cada vegada amb més intensitat per l'escola privada concertada, un sector educatiu que a les Balears representa un percentatge superior al del conjunt de l'Estat.

Fins i tot, en aquest sentit, caldria analitzar les diferències d'escolarització d'immigrants entre les escoles concertades en funció del tipus de procedència i de la ubicació dels centres educatius; és a dir, tot i que seria necessari fer una anàlisi més profunda sobre aquesta qüestió, de les dades analitzades podem assenyalar que, tot i que alguns centres concertats escolaritzen estudiants estrangers procedents de l'Amèrica del Sud i del nord d'Àfrica, alguns centres privats concertats escolaritzen estudiants procedents bàsicament de la Unió Europea.

Així doncs, la diferenciació d'escolarització de la immigració entre centres públics i centres privats concertats pot produir a mitjan termini, i en determinades zones, importants problemes d'integració i de cohesió social i es pot produir una dicotomia perillosa entre els que opten per l'escola pública i els que ho fan per l'escola privada concertada. Es tracta, en qualsevol cas, d'un fet que cal observar de forma atenta amb la finalitat d'impedir que es produeixin fractures socials i deterioraments de la realitat i de la imatge de l'escola pública. Anam a les Illes Balears cap a aquesta situació social i escolar? Tot i que no cal ésser dramàtics, és evident que podem trobar símptomes significatius d'aquesta situació. I aquest fet ha d'implicar la posada en marxa de mesures que amorteixin aquest problema amb normatives, amb polítiques específiques, amb propostes organitzatives diferents, amb formes d'admissió d'alumnes que facilitin la integració i la dualitat escolar, etc. Des de la constatació d'aquest fet, és evident que cal dur a terme una potenciació dels centres educatius públics o sostinguts amb fons públics que estiguin situats en zones de risc social o que escolaritzassin un percentatge molt alt d'alumnes de nacionalitat estrangera; tanmateix, aquesta potenciació, amb mesures i recursos, s'ha de fer des de la perspectiva de la normalitat, de l'equitat i de la igualtat de drets i deures.

5. En qualsevol cas aquest fenomen de la immigració escolar, emmarcat en la problemàtica de la diversitat educativa i social de l'estudiant, necessita, entre altres mesures, una formació inicial diferent per al professorat d'educació infantil i primària i per al professorat d'educació secundària obligatòria i postobligatòria. A més, cal dur a terme programes específics de formació permanent per al professorat i per als centres que treballen directament amb aquest alumnat nouvingut. Així doncs, la reformulació de la formació inicial i permanent del professorat s'ha de realitzar reforçant els coneixements sociopedagògics, didàctics i psicològics, ha d'integrar les noves problemàtiques, renunciar a l'increment de continguts i apostar pel coneixement de les noves situacions educatives i socials.
6. Si bé la integració dels immigrants no pot implicar únicament la institució escolar —en aquest sentit resulta fonamental la posada en pràctica de plans integrals sobre immigració que en cobreixin els diversos aspectes socials (salut, habitatge, serveis socials, inserció laboral, etc.)—, és evident que

l'escola tindrà un paper fonamental en el procés d'integració i de socialització d'aquest col·lectiu immigrant, sobretot entre l'alumnat femení. Per tant, si bé l'escola ha de tenir una dimensió de socialització fonamental, amb vista a possibilitar una societat inclusiva, la qüestió que ens podem formular és si no donam a l'escola una responsabilitat excessiva en relació amb l'objectiu de la integració? Està preparada l'escola per dur a terme un procés d'integració dels immigrants? És possible integrar aquests immigrants en un context real de manca de mesures i recursos socials? Aguditza el fenomen de la immigració les diferències entre centres públics i concertats? O fins i tot, no anam en aquest aspecte del tractament de la diversitat social en el si de la institució escolar cap a un model triple d'escolarització amb una escola privada que no integra, de fet, cap d'aquestes problemàtiques; amb una escola concertada, majoritàriament, amb alumnes amb necessitats educatives especials i amb pocs immigrants —entorn del 20%—, i amb una escola pública, sobretot algunes, amb tots els problemes de la diversitat escolaritzats i integrats en el si de les seves aules? En aquest context plantejat, hem de posar de manifest la posada en marxa de plans específics d'acollida i d'integració d'estudiants nouvinguts i estrangers en funció de les seves circumstàncies culturals, lingüístiques, socials, etc., i les de cada escola.

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

7. La potenciació de tots els programes, plans i mesures que facilitin la integració escolar i social dels alumnes immigrants; en aquest sentit cal treballar en l'escolarització d'aquest col·lectiu a l'àmbit de l'educació infantil, en el suport dels aprenentatges lingüístics del català i del castellà, en la realització de programes d'adaptació curricular per a aquests alumnes immigrants, sobretot dels que presenten una incorporació tardana o els que tenen una cultura escolar «deficient» en funció de la seva procedència geogràfica, del gènere o altres característiques, etc. Tanmateix, i tenint en compte els diversos plans i programes que per treballar aquesta problemàtica s'han posat en marxa a les Illes Balears, seria necessària una avaluació sobre el seu impacte, amb l'objectiu de dur a terme modificacions dels dits programes. La filosofia de l'educació intercultural, de la convivència de cultures, de models de vida diferents, de religions, de filosofies de vida, etc., resulta bàsica si es vol avançar en la construcció d'una escola integradora en el marc d'una societat cohesionada.
8. Així doncs, en aquest context, l'educació social ha de tenir un doble paper: d'una banda, i tal com s'ha plantejat anteriorment, potenciant el paper educatiu de l'escola i, d'altra banda, possibilitant el paper educatiu de la societat, a través de la potenciació dels mecanismes educatius que han d'existir en la comunitat, pel que fa a serveis socials, serveis culturals, entitats cíviqes, clubs d'esplai, centres d'inserció laboral, ONG, etc. En aquest sentit, el paper que han de tenir l'Administració i la societat civil en la vertebració social és fonamental si pretenem que la integració del col·lectiu immigrant sigui una realitat. Així, els educadors socials, d'acord amb el que s'ha plantejat anteriorment, poden i han de tenir un paper fonamental en la integració d'aquest col·lectiu, juntament amb altres professionals de l'educació, del treball social, de la salut o de

l'oci, a través de programes d'intervenció específica. En aquest context resulta fonamental la posada en marxa de programes que treballin amb les famílies d'aquests alumnes immigrants, per tal de facilitar un programa més col·laboratiu i la integració més global del col·lectiu immigrant. En aquest aspecte de la importància de la família, és interessant assenyalar les recomanacions realitzades (Defensor del Poble, 271) en relació amb la família:

«- El establecimiento en los centros docentes de sistemas de apoyo al alumnado inmigrante, fuera del horario escolar, que compense, cuando resulte preciso, las limitaciones derivadas de las especiales circunstancias de sus familias.

»- La ampliación del horario de apertura de los centros y de disponibilidad de determinadas instalaciones escolares, biblioteca, aulas de informática, etc., de manera que puedan ser utilizados por los alumnos procedentes de la inmigración y se supla con ello el reducido "equipamiento" cultural de que dispone un elevado porcentaje de familias inmigrantes.»

9. Malgrat tot el que hem plantejat, resulta evident que, malgrat tots els programes, actuacions i recursos que s'han posat per poder atendre aquesta problemàtica, cal implementar estratègies educatives globals que facilitin uns aprenentatges significatius, una igualtat d'oportunitats i una cohesió social eficaç. Es tracta d'una estratègia globalitzada, interdepartamental i participada que es basi sobre l'educació per a la interculturalitat i per a la cohesió social. Això implicaria un relançament i una redefinició dels programes d'educació compensatòria en la direcció abans esmentada. Des d'aquesta perspectiva serà fonamental la posada en marxa de programes de col·laboració i de coordinació amb els serveis d'altres conselleries del Govern, amb altres administracions —ajuntaments, mancomunitats o consells insulars—, entitats de la societat civil, que possibilitin no sols l'optimització de recursos, sinó també que els programes puguin tenir un plantejament integral.
10. L'anàlisi sobre la realitat de la immigració i de la immigració escolar a Espanya i a les Illes Balears necessita la posada en marxa d'investigacions que ens donin la informació necessària per conèixer en profunditat la realitat d'aquest fenomen, els problemes de la integració, els efectes que produeix la integració d'aquests nous nadius dins les institucions escolars, l'efectivitat dels programes que s'estan posant en marxa, els canvis en les conductes i les actituds dels diversos grups d'escolars immigrants, la transcendència de la qüestió del gènere en la immigració escolar, els problemes de convivència escolar i social entre els diversos col·lectius que coexisteixen a les escoles, etc. Al mateix temps, cal que existeixi un sistema d'indicadors i de dades que contribueixi a conèixer en profunditat aquest fenomen. Estam, doncs, davant una realitat complexa que necessita estudis i investigacions, que necessita un coneixement d'aquesta realitat i dels impactes dels diferents programes, plans i projectes d'intervenció educativa, social i socioeducativa, des d'una perspectiva de la interdisciplinarietat.
11. Cal posar en marxa diverses mesures que facilitin la formació inicial i permanent del professorat, de primària i de secundària, no sols en relació amb la immigració escolar, la interculturalitat o la diversitat social i cultural, sinó també en relació amb els problemes de convivència, els conflictes escolars que d'una forma o d'una altra es manifesten dins les institucions escolars.

La formació del professorat actual necessita no sols l'adquisició de coneixements didàctics, organitzatius i psicològics adients, sinó, sobretot, coneixements sobre les diverses problemàtiques socials, culturals, juvenils... de la nostra societat, amb especial atenció als que tinguin el risc d'exclusió social.

12. La posada en marxa de programes i de campanyes específics, dirigits al conjunt de la població, que facilitin la integració d'aquest col·lectiu immigrant, malgrat les dificultats d'inserció, reforçant les actituds inclusives i eliminant els factors de risc que poden possibilitar processos d'exclusió social d'aquest col·lectiu o les actituds xenòfobes o racistes entre els diversos col·lectius socials.

De tot el que hem plantejat fins ara, podem assenyalar com a conclusió més important que si bé l'escola és una institució fonamental des de la perspectiva de la integració social dels immigrants, i més concretament de la immigració escolar, és necessari dur a terme, d'una banda, una política de construcció de centres que doni resposta a les demandes d'escolarització i, d'altra banda, que l'escola, juntament amb els diversos programes pedagògics i altres plans socioeducatius, sigui un element fonamental de cohesió social. Així, i des d'aquesta perspectiva, la concentració dels col·lectius d'immigrants dins l'escola pública pot contribuir no sols a una dualització social i escolar, sinó també a una percepció negativa sobre l'escola pública. La resposta a aquesta qüestió és la posada en marxa de polítiques clares d'integració escolar i social, i d'escolarització d'acord amb criteris clars, equitatius i justos.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AMENGUAL, C.; VANRELL, M. (2001). «Aproximació sociològica a la immigració a les Balears». A: AMENGUAL, C.; ANTICH, F.; SALVÀ, P.; SERRA, S.; TARABINI, A.; VANRELL, M. *La immigració a les Balears (2000-2001)*. Estudis sobre història, geografia humana i realitat social. Palma: Leonard Muntaner, pàg. 63-134.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Oficina del Defensor del Poble.

GOVERN DE LES ILLES BALEARS (2003). *Dades bàsiques. Inici de curs 2002-2003*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura. Direcció General de Planificació i Centres.

- (2003). *Estadística de l'ensenyament curs 2002-2003*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura. Direcció General de Planificació i Centres.

- (2003). *Evolució mensual de matrícula curs 2002-2003*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura. Direcció General de Planificació i Centres.

- (2004). *Dades sobre l'escolarització d'estangers*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura. Direcció General de Planificació i Centres.

MARÍ, I. (2002). *Una política intercultural per a les Balears?* Palma: Conselleria d'Educació i Cultura i Fundació Sa Nostra.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001). *Estadísticas de la Educación en España 2000-2001. Datos avance*. Madrid: Autor.

- (2002). «El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1991-2001)». CIDE.

- (2002). *Estadísticas de la educación en España 2001-2002. Datos avance*. Madrid: Autor.

- (2003). «El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1991-2002)». *Boletín CIDE de Temas Educativos*, número 11.

ORTE, C.; BALLESTER, L. (coords.) (2002). «Educació. Diagnòstic i propostes». A: CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL DE LES ILLES BALEARS. *Memòria del CES sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears*. Llibre II.: Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears, pàg. 541-607.

SALVÀ, P. (2002). «Població i mobilitat immigratòria al llarg del 2001». A: RIERA, A. (dir.) (2002). *Informe econòmic i social de les Illes Balears*. Palma: Caixa de Balears, «Sa Nostra», pàg. 320-324.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

GERVILLA CASTILLO, E. (coor.) (2002). *Globalización, inmigración y educación*. Granada: Universitat de Granada.

LUQUE DOMÍNGUEZ, P.A.; AMADOR, L.; MALAGÓN, J. L. (coord.) (2003). *Educación social e inmigración*. Sevilla: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social, Diputació de Sevilla.

PÉREZ DÍAZ, V. [et al.] (2002). *España ante la inmigración*. Madrid: Fundació la Caixa.



L'educació a l'illa de Menorca: llums, ombres i reptes

Pere Alzina

RESUM

El present treball aporta un conjunt de dades actualitzades amb l'objectiu d'identificar els trets particulars del sistema educatiu de l'illa de Menorca i les seves especificitats. També identifica les possibles causes de la situació actual, una situació globalment positiva, i s'endinsa en la història dels darrers anys, en els quals s'ha consolidat una escola pública potent, basada en la innovació i l'adaptació als nous temps. Identifica també les preocupacions i les línies de futur.

RESUMEN

El presente trabajo aporta un conjunto de datos actualizados con el objetivo de identificar las características particulares del sistema educativo de la isla de Menorca y sus especificidades. También identifica las posibles causas de la situación actual, globalmente positiva, profundizando en la historia de los últimos años, durante los cuales se ha consolidado una escuela pública potente, basada en la innovación y adaptación a los nuevos tiempos. Identifica también las preocupaciones y las líneas de futuro.

INTRODUCCIÓ

El present estudi pretén identificar els trets característics del sistema educatiu de l'illa de Menorca des de dues perspectives: en primer lloc, analitzem els principals indicadors estadístics genèrics i, en segon lloc, aprofundim en un conjunt de característiques qualitatives entre les quals ocupen un lloc ben destacat els processos d'innovació pedagògica, sense els quals seria impossible entendre l'estat de salut del sistema educatiu de l'illa.

La recerca pretén:

- Determinar la situació i les característiques generals del sistema educatiu a l'illa de Menorca.
- Identificar els trets diferencials i les característiques i particularitats de cada municipi.
- Identificar, descriure i interpretar les causes de les particularitats.
- Identificar les línies de treball en un futur immediat a partir de la interpretació de les dades actuals.

L'estudi se centra en els principals indicadors de les etapes d'infantil, primària i secundària i inclou breus referències a l'educació postobligatòria: batxillerat i cicles formatius de grau mitjà i superior.

Les fonts principals provenen de les estadístiques internes de la Delegació Territorial de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears a Menorca, actualitzades al mes d'abril de 2004, entre les quals cal destacar:

- L'estadística sobre alumnes immigrants per etapes, municipis i titularitat dels centres del curs 2003-2004.
- Les dades d'escolarització per centres, municipis i titularitat amb indicacions de la places vacants per al curs 2004-2005.
- La matrícula per municipis del curs 2003-2004 actualitzada a 20 d'abril de 2004.

- El full 28 del Document d'Organització de Centres (DOC) del curs passat dels centres de secundària proporcionat pel Servei d'Inspecció Educativa.
- L'estadística de professorat dels centres de Menorca del curs 2003-2004.
- Les estadístiques publicades per l'IBAES per part de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears referides al curs 2001-2002.
- L'estadística de l'ensenyament del curs 2002-2003 publicada per la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.
- L'estadística *Datos y cifras. Curso escolar 2003-04* publicada pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esports.
- *L'Estadística de las enseñanzas no universitarias. Series e indicadores 1993-94 a 2002-03. Enseñanzas de Régimen General*, publicació en línia del Ministeri d'Educació i Cultura.
- *El Resumen del Panorama Educativo: indicadores de la OCDE. Edición 2003. Spanish translation.*
- *El Sistema Estatal de indicadores de la educación. Síntesis 2002.* Publicació de l'Institut Nacional de Qualitat i Educació del Ministeri d'Educació i Cultura.
- Estudis diversos sobre la realitat social, cultural, educativa i econòmica realitzats per la Fundació GADESO.
- Estudi sobre la població de Menorca. Anàlisi demogràfica de final del segle XX d'Antoni Fullana patrocinat per l'Observatori Socioambiental de Menorca (OBSAM) i l'Institut Menorquí d'Estudis (IME).

Finalment, analitzem breument la incidència del Moviment de Renovació Pedagògica, de les escoles d'estiu i del debat educatiu als mitjans de comunicació, com a elements singulars de la comunitat educativa de l'illa de Menorca.

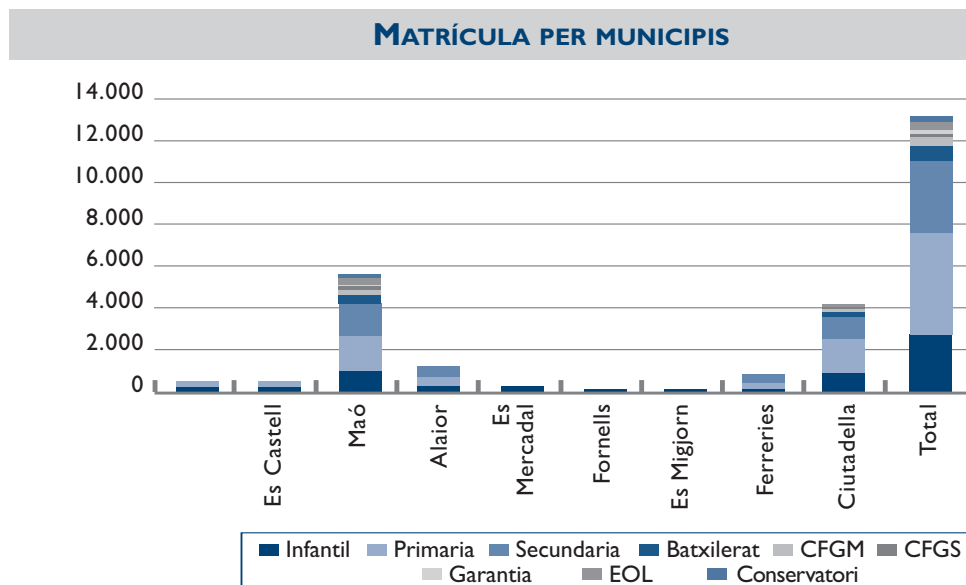
En un primer moment exposem les dades generals del sistema educatiu de l'illa de Menorca i, en un segon moment, analitzem i intentem interpretar les característiques diferencials.

DADES ESTADÍSTIQUES GENERALS: UN SISTEMA PÚBLIC CONSOLIDAT

Dos pols d'atracció es reparteixen la població de l'illa (Maó més els municipis des Castell i Sant Lluís, a llevant, i Ciutadella, a ponent); existeixen dos nuclis al centre de l'illa de menor població (Alaior i Ferreries). Aquests quatre eixos distribueixen la població en edat escolar i concentren el major nombre d'infraestructures educatives, inclosos els instituts de secundària a cadascun dels llocs.

La població en edat escolar més la població matriculada en estudis postobligatoris suma 13.232 alumnes. 11.084 cursen estudis obligatoris; només 752 cursen el batxiller, 531 alumnes els cicles formatius de grau mitjà i superior, 531 a l'Escola Oficial d'Idiomes i 222 al Conservatori de Música i Dansa de Maó. Si considerem que el padró del 2003 indica una població total de 81.067 a tota l'illa i la franja d'edat entre quinze i dinou anys inclou 5.755 habitants, el percentatge de persones en estudis postobligatoris és realment preocupant: només el 13,06% de les persones entre quinze i dinou anys cursen el batxillerat i només el 9,22% accedeix a la formació professional reglada.¹

¹ Dades d'elaboració pròpia aproximada a partir de les informacions del padró d'habitants del 2003 i de l'estudi FULLANA COLL, Fernando (2004). Estudi sobre la població de Menorca. Anàlisi demogràfica de finals del segle XX. Maó: OBSAM-IME.

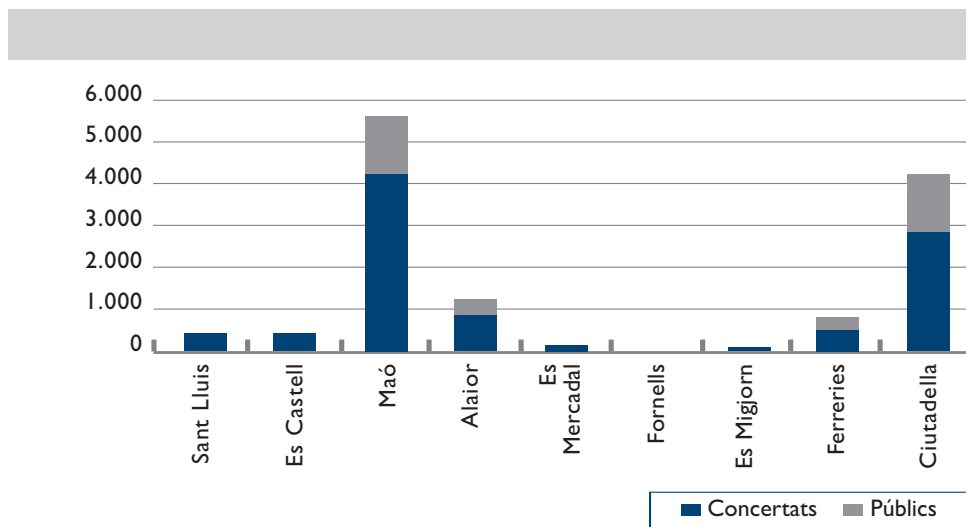
MATRÍCULA PER MUNICIPIS²MATRÍCULA PER TITULARITAT³

Menorca manté una presència de l'escola pública molt notable en relació amb altres comunitats i regions de l'Estat. Creiem que l'aposta per l'escola pública des de les associacions de pares i mares, dels sindicats de l'ensenyament, del moviment de renovació i dels diferents ajuntaments de l'illa ha permès mantenir una línia creixent de qualitat a la xarxa pública, alhora que aquesta ha anat absorbint la creixent allau immigratòria, s'ha adaptat a l'acolliment dels fillets amb necessitats educatives especials i, fins i tot, ha absorbit les persones amb greus discapacitats en el marc legal de dues aules (ASCE) lligades a un centre de primària. Aquesta enorme pressió, en el context d'una comunitat petita, haguera pogut produir un transvasament d'alumnes de famílies acomodades i amb altes expectatives acadèmiques a l'escola concertada que no s'ha produït; la xarxa pública ha anat creixent per davall de les necessitats, però a un ritme suficient per adaptar-se a les noves realitats. En aquest trasbalsament, els instituts de secundària públics són els que més han cruït i més dificultats han tingut per oferir una resposta adient a la diversitat de l'alumnat.

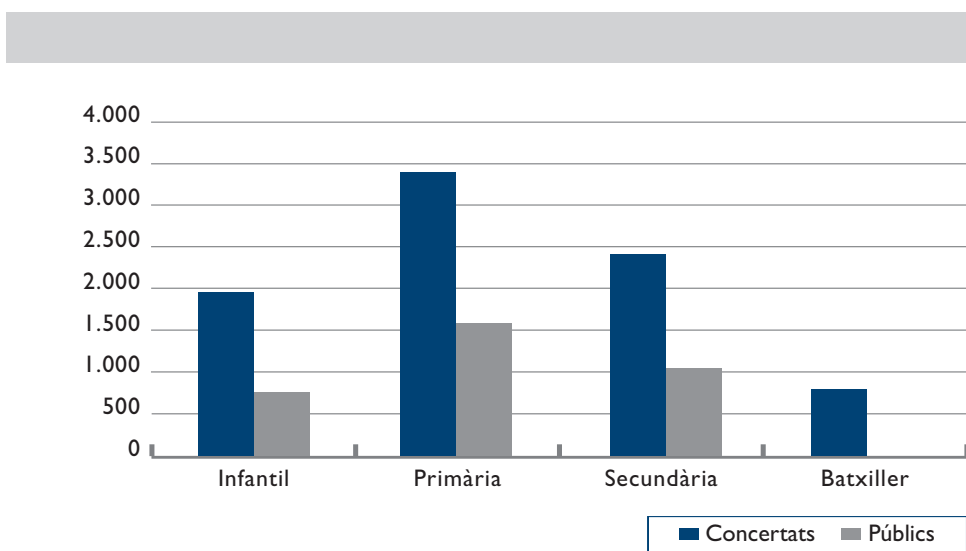
L'escola pública acull el 74,51% de l'alumnat en edat escolar, mentre que l'escola concertada acull el 25,49%.

² Gràfic d'elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la Delegació Territorial d'Educació a Menorca de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears actualitzades a 20 d'abril de 2004.

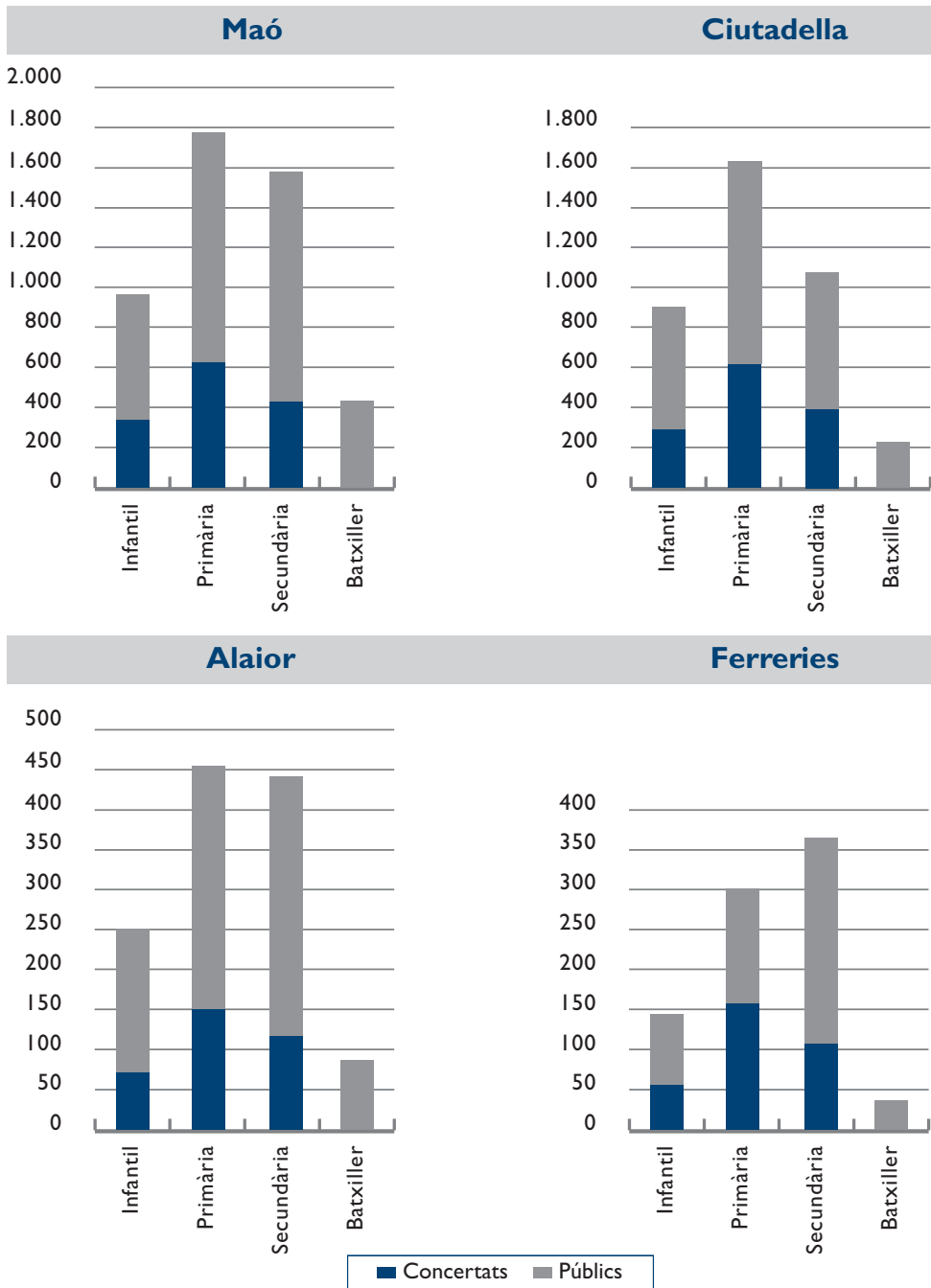
³ Gràfic d'elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la Delegació Territorial d'Educació a Menorca de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears actualitzades a 20 d'abril de 2004.



La presència més important de l'escola concertada religiosa es dona a Ferreries i Ciutadella, amb un 37,7% i un 32,9% d'alumnes matriculats a l'escola concertada. La presència de la concertada és més alta a primària; l'escola concertada de Ferreries acull més alumnes que la pública de la mateixa localitat, i és l'únic municipi on es produeix aquest fet.



Per municipis tenim el repartiment següent:



PROPORCIÓ ALUMNES, PROFESSORS I GRUPS ESCOLARS:ALUMNES PER AULA

Les escoles concertades suporten una pressió major que les escoles públiques, tot i que les diferències no són substancials. Les aules més massificades es troben a Ciutadella, tant a la pública com a la concertada. L'escola pública manté una ràtio d'uns vint-i-un alumnes per aula, tant a la primària com a la secundària, i la concertada arriba als vint-i-sis de mitjana. Les dues dades més extremes es donen curiosament a Alaior i a l'etapa secundària: el centre concertat manté una ràtio de gairebé trenta alumnes per aula i el centre públic uns disset, gràcies a un projecte que permet dissenyar més grups amb restes horaris.

RÀTIOS PER MUNICIPIS CENTRES PÚBLICS D'INFANTIL I PRIMÀRIA			
	Alumnes	Grups	Ràtio
Maó	1.750	73	23,97
Ciutadella	1.592	63	25,26
Alaior	486	22	22,09
Ferrerries	231	13	17,76
Es Castell	458	21	21,8
Sant Lluís	453	19	23,84
Es Mercadal	187	9	20,77
Es Migjorn	100	9	11,11
Fornells	55	3	18,33
TOTALS	5.312	232	22,89

RÀTIOS PER MUNICIPIS CENTRES CONCERTATS D'INFANTIL I PRIMÀRIA			
	Alumnes	Grups	Ràtio
Maó	630	24	26,25
Ciutadella	632	24	26,33
Alaior	149	6	24,83
Ferrerries	158	6	26,33
TOTALS	1.569	60	26,15

RÀTIOS EDUCACIÓ SECUNDÀRIA CENTRES PÚBLICS

	Alumnes	Grups	Ràtio
Maó	1.156	51	22,66
Ciutadella	673	27	24,92
Alaior	323	18	17,94
Ferrerries	254	14	18,14
TOTAL	2.406	110	21,87

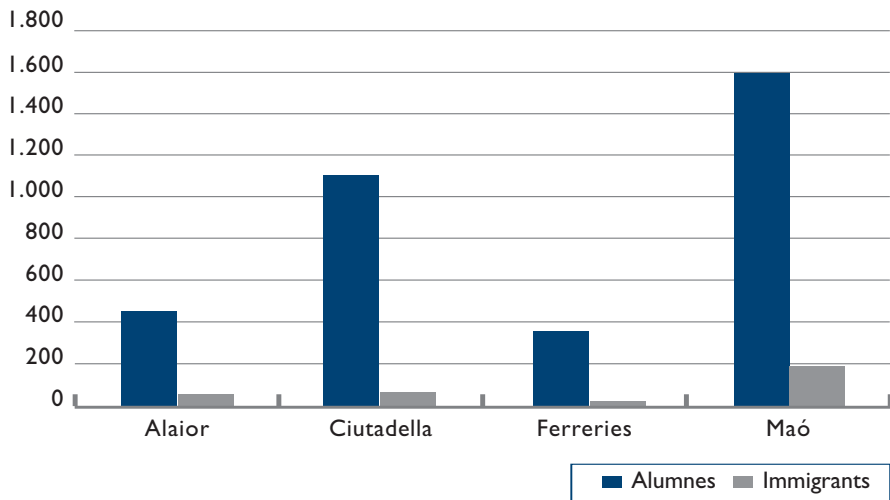
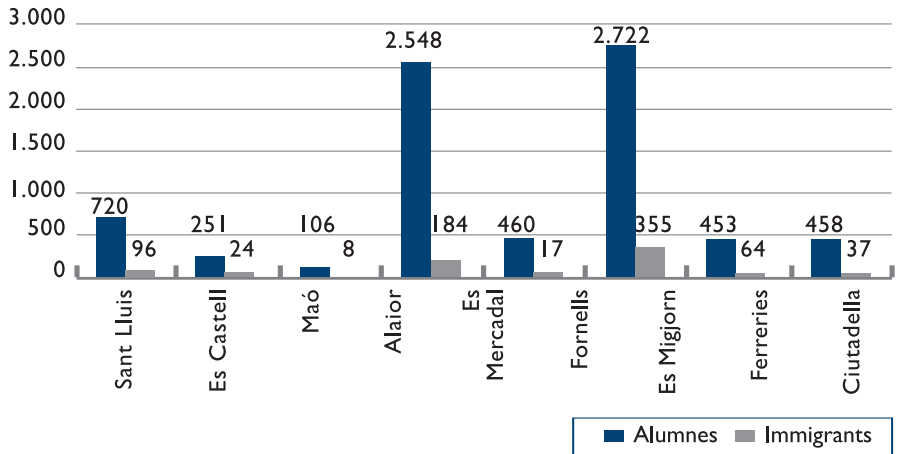
RÀTIOS EDUCACIÓ SECUNDÀRIA CENTRES CONCERTATS

	Alumnes	Grups	Ràtio
Maó	415	16	25,93
Ciutadella	406	16	25,37
Alaior	117	4	29,25
Ferrerries	108	5	21,6
TOTAL	1.046	41	25,51

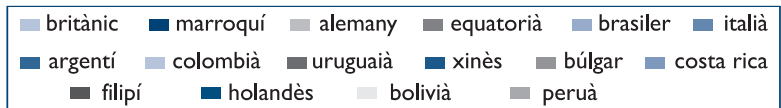
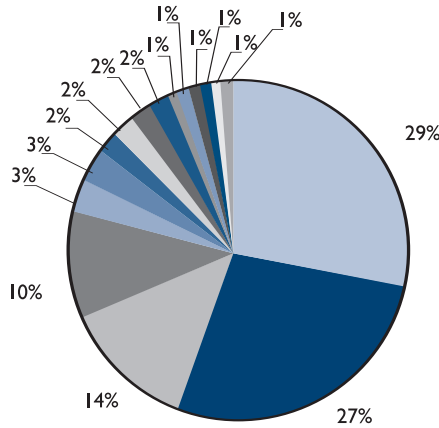
ALUMNAT IMMIGRANT PER MUNICIPIS I PER TITULARITAT

Els centres públics d'infantil, primària i secundària agrupen la major part del col·lectiu immigrant. El creixement de la immigració durant els darrers anys ha estat considerable i ha desbordat la previsió dels centres i la capacitat d'acollida de la mateixa societat; tot i així, creiem que l'escola ha sabut respondre mínimament al repte d'incorporar persones de totes les parts del món i de diverses maneres d'entendre la vida. Els programes d'acollida i els professors de suport han còpsat bona part de la tasca inicial, sense necessitat d'enviar o derivar alumnes a programes externs als mateixos centres.

La immigració se centra, principalment, en els municipis d'Alaior i a Maó i rodalies (Sant Lluís i es Castell).



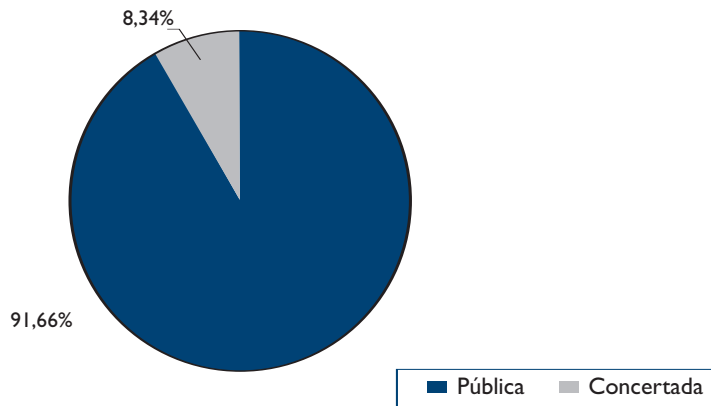
ALUMNAT IMMIGRANT PER MUNICIPIS I PER TITULARITAT		
ALUMNAT	IMMIGRANT	NACIONALITATS
Procedència	Percentatge	Nombre
Britànic	28,13%	27
Marroquí	27,08%	26
Alemany	13,54%	13
Equatoriana	10,42%	10
Brasiler	3,13%	3
Italià	3,13%	3
Argentí	2,08%	2
Colombiana	2,08%	2
Uruguiana	2,08%	2
Xinès	2,08%	2
Búlgar	1,04%	1
Costa Rica	1,04%	1
Filipí	1,04%	1
Holandès	1,04%	1
Bolivia	1,04%	1
Peruà	1,04%	1
TOTAL		96



IMMIGRANTS PER TITULARITAT DEL CENTRE

INFANTIL I PRIMÀRIA

	Pública	Concertada	TOTAL
	88	8	96
	91,66%	8,34%	100%

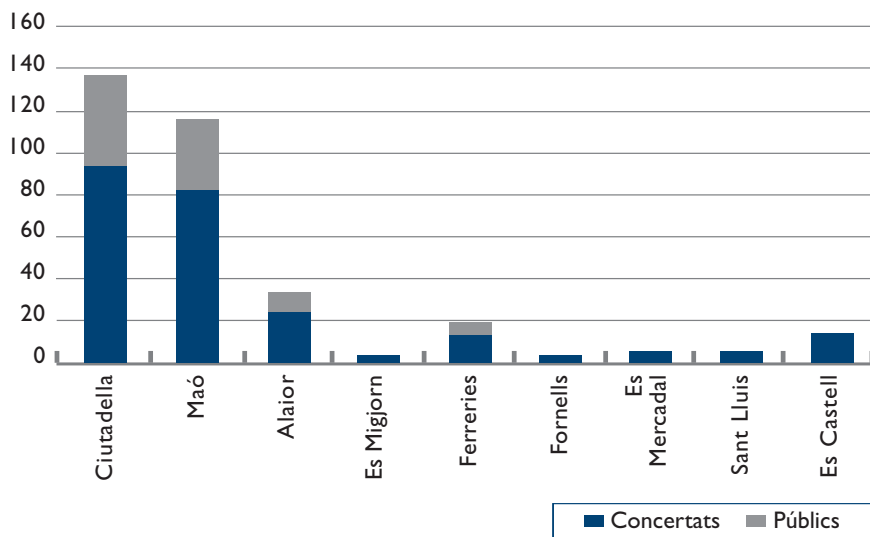


ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

La incorporació de l'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris ha esdevingut una de les fites més importants assolides per les escoles menorquines, fins a l'extrem de tancar el centre d'educació especial existent a l'illa. Aquesta situació no vol amagar les enormes dificultats per atendre correctament les necessitats de cadascun d'aquests fillets i filletes; només volem destacar l'esforç realitzat per molts sectors socials que han exigut una millora de les condicions de vida d'aquestes persones.

NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS PER LOCALITATS CURS 2003-04

	Públic	Concertat	TOTAL
Ciutadella	94	42	136
Maó	83	32	115
Alaior	24	10	34
Es Migjorn	1		1
Ferrieres	13	7	20
Fornells	3		3
Es Mercadal	5		5
Sant Lluís	6		6
Es Castell	13		13
TOTAL	242	91	333



PROFESSORAT DE L'ILLA DE MENORCA

L'increment de professorat durant els darrers anys ha estat notable. Les plantilles s'han reforçat especialment per dotar els departaments d'orientació i els equips i professionals de suport a les necessitats educatives.

PROFESSORAT CENTRES MENORCA CURS 2003-04	
	Educació infantil, primària i secundària
Centres públics	892
Centres persones adultes	63
Centres concertats	229
Centres de règim especial	50
TOTAL	1.234

EL PROCÉS D'INNOVACIÓ EDUCATIVA: UNA NOVA ESCOLA PER A UNA NOVA SOCIETAT

El final de la dictadura obrí un període complex i, alhora, apassionant en el qual es definí el model d'escola menorquina: la recuperació de la identitat lligada al procés de normalització de la llengua catalana i la lluita per la protecció del territori i per un desenvolupament sostenible. Un important col·lectiu de mestres d'infantil i de primària s'organitzaren entorn a un sindicat (STEM, Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament de Menorca) per després donar lloc al Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca (MRPM), que organitzà, de forma ininterrompuda, les escoles d'estiu des de 1978 fins ara, autèntics motors de canvi de l'escola menorquina. Aquest moviment és força significatiu a l'illa de Menorca, ja que els percentatges de participació a les activitats de les escoles d'estiu assoleix gairebé el 30% del total del professorat de l'illa (especialment d'infantil i de primària). Entre 1984 i 1995, les diferents escoles d'estiu sobrepassaren els 230 inscrits d'un total de professors entorn de 700 professionals.⁴

Les experiències debatudes en les diferents edicions de l'Escola d'Estiu i els seminaris de treball organitzats pel MRPM entorn als temes més importants foren els principals motors de canvi a les escoles menorquines. Identificarem, breument, les principals línies d'innovació iniciades:

- En un primer moment, s'intentà la recuperació de la identitat i la normalització de la llengua catalana com també la introducció de l'estudi del medi més proper. Els diferents grups de treball del MRPM elaboraren materials adients per a l'estudi de l'illa de Menorca i s'avançà notablement en la didàctica de la llengua catalana, relegada, fins aleshores, fora de les aules. La fita

⁴ Vegeu ALZINA SEGUÍ, Pere (2002). *25 anys d'escola per a ensenyants, 25 d'escola d'estiu*. Ciutadella: MRPM, agost 2002. Aquest text és la conferència de cloenda de la 25è Escola d'Estiu de Menorca, celebrada a Alaior, amb la presència del conseller d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, Damià Pons. Els materials que se citen s'inclouran en una propera publicació sobre la història de l'Escola d'Estiu de Menorca.

era construir un model d'Escola Menorquina. La introducció del treball de textos, les tècniques creatives i els recursos literaris que proporciona la cultura popular recuperada esdevenen la base d'una nova concepció en l'ensenyament i aprenentatge de les llengües.

- En segon lloc, s'introduí la innovació a l'educació infantil; els professionals d'aquesta etapa han esdevingut un dels principals pilars de l'escola d'estiu i de les experiències d'innovació. El treball sobre el cos, el moviment, la raó i les emocions entren a les escoles infantils de mans de la pràctica psicomotriu; la pràctica psicomotriu va permetre entendre, comprendre i millorar la intervenció educativa. Paral·lelament, sorgí l'organització de les aules per racons d'activitats, on es fomentava l'autonomia i l'organització del treball per part dels mateixos fillets.
- Progressivament s'inicià una creixent preocupació per a les didàctiques específiques de les diferents àrees: les matemàtiques, l'expressió plàstica, la didàctica de la música, la didàctica de les ciències socials, les ciències experimentals, la dramatització i l'expressió corporal, la didàctica de l'educació física, la pretecnologia i la tecnologia i l'ensenyament de les llengües estrangeres.
- El treball per projectes, l'enfocament constructivista de l'ensenyament i aprenentatge, la introducció dels conceptes de psicologia, neurologia i neurociència i la introducció de les noves tecnologies de la informació i la comunicació varen esdevenir una tercera línia d'innovació a les escoles menorquines.
- El moviment de renovació arribà a les escoles de persones adultes que aglutina un ampli espectre social (des de fa uns sis anys, les diferents escoles de persones adultes acullen una matrícula superior a quatre mil persones, el 6% del total de la població).
- Els temes relacionats amb la salut dels professionals de l'educació han estat abordats des dels inicis i esdevenen la sisena línia d'innovació identificada.
- La introducció de la reflexió i el debat filosòfic a partir de programes com el Filosofia 3-18 han marcat un salt qualitatiu en els processos d'innovació.
- Finalment, no podem deixar de banda una costant del moviment de renovació: la formació de tots els professionals en temes socials, econòmics, polítics i mediambientals adreçats a formar el criteri i a crear opinió.
- Aquest ampli moviment ha tingut ben poca incidència a la secundària. Sempre han estat molt pocs els professionals que treballen a la secundària que han participat en processos d'innovació.

LA INNOVACIÓ ACTUALMENT

L'escola pública menorquina ha assolit un prestigi que li ha permès consolidar-se; la incidència percentual de l'escola pública sobre l'escola concertada és força significativa. L'escola pública acull el 74,51% de l'alumnat matriculat, mentre que l'escola concertada representa el 25,43%;⁵ no hi ha cap escola privada. Aquesta implantació no és fruit de la casualitat; la nostra hipòtesi de partida indica que sense l'ampli moviment de mestres i pares i mares per recuperar la identitat, normalitzar la llengua catalana i innovar les bases de l'ensenyament i aprenentatge l'escola pública menorquina no gaudiria de l'actual estat de salut. El percentatge a les Illes se situa entorn al 62,38% d'alumnat matriculat a la pública, el 34,16 a la concertada i el 3,56 a la privada.⁶ La bona salut de l'escola públi-

⁵ Percentatges elaborats a partir de la matrícula per municipis del curs 2003-04 de la Delegació Territorial d'Educació i Menorca de la Conselleria d'Educació i Cultura tancada a 21 d'abril de 2004.

⁶ Percentatges elaborats a partir de l'Estadística de l'Ensenyament a les Illes Balears per al curs 2002-03 publicat per la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. Palma. Pàg. 2.

ca i de part de l'escola concertada rau en els processos d'innovació portats a terme durant els darrers vint-i-cinc anys i en la cohesió d'un important nucli de pares i mares compromesos que van dipositar una bona quantitat d'esforç per aconseguir un sistema educatiu de qualitat (tant pel que fa als recursos com a la innovació educativa). És important destacar les principals línies de recerca i d'innovació iniciades a l'illa de la mà del MRPM i del CEP, autèntics motors del canvi:

- D'una banda, els plantejaments constructivistes de l'escriptura i la lectura, el treball per racons i els projectes de treball a l'educació infantil i al primer cicle de primària es van generalitzar a molts centres de l'illa i a partir dels quals van sorgir grups de treball i publicacions.⁷
- D'una altra banda, la concepció constructivista en l'ensenyament i l'aprenentatge de les matemàtiques ha generat múltiples grups de treball i moltes experiències d'innovació a molts centres de l'illa.⁸
- A secundària destaquen les propostes realitzades per millorar l'atenció a totes les necessitats dels alumnes en el marc de seminaris i grups d'atenció a la diversitat o a partir de projectes d'intervenció educativa (PIE).⁹
- En darrer lloc cal destacar la introducció de les noves tecnologies de la comunicació i de la informació que s'han anat introduint a les escoles i instituts.

EL DEBAT SOBRE EDUCACIÓ A LA PREMSA INSULAR

Potser un indicador d'aquest tipus difícilment seria avaluable en comunitats més grans i en territoris oberts no marcats tan directament per la insularitat i per l'existència d'una premsa generalista molt minsa, que es redueix a una publicació permanent (el diari Menorca) i alguns d'aparició més irregular (com ara l'edició menorquina del diari Última Hora de Mallorca). Destaquem aquest fet ja que va ser motiu d'una publicació per part de la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears; l'estudi introductori de la publicació assenyalava:

«La decisió política de publicar aquest llibre respon, al meu entendre, al fet de constatar la preocupació social cada vegada més creixent sobre l'educació, per un costat, i, per l'altre, al procés també creixent de coresponsabilitzar tots els agents socials en l'educació. Les tasques de gestió política i administrativa de l'educació de les Illes són un capítol importantíssim de les competències pròpies.»¹⁰

⁷ Vegeu ALZINA, Pere [et al.] (1997). *Treballar amb textos a l'educació infantil*. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern de les Illes Balears, Esmert, Centre Especial de Treball AMADIP.

⁸ Vegeu l'entrevista i el reportatge publicats a *Quaderns d'Educació*, desembre 2002, pàgines 6 i 7 editat pel Gabinet de Relacions Informatives de la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears. A l'entrevista, el professor Carles Gallego explica la situació del procés d'innovació a l'illa i es parla de la III Trobada de Seminaris de Matemàtiques de Menorca. També es pot consultar una excel·lent publicació que recull part de les experiències portades a terme a l'illa; ens referim a GALLEGO LÁZARO, Carles [et al.] (2000). *Repensar l'aprenentatge de les matemàtiques. Ensenyar a compartir la visió del món*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears, Esmert, centre especial de treball d'AMADIP.

⁹ En aquest camp poden destacar ALZINA, Pere (2000). *Treballar amb la diversitat. Nous enfocaments curriculars i metodològics*. Palma: Ajuntament d'Alaior, Institut Menorquí d'Estudis i Universitat de les Illes Balears.

¹⁰ MOVIMENT DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE MENORCA (2002): *El prisma educatiu. Un debat a la premsa de Menorca. 1999-2001*. Palma: Servei d'Ordenació de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. Pàg. 3.

La preocupació per l'educació és una constant als debats de la premsa insular; una constant que, als darrers temps, deriva cap a una progressiva responsabilització de tota la societat en les qüestions educatives; el missatge és clar: les institucions públiques i privades, el sistema educatiu, les famílies, els professionals necessitem planificar conjuntament les grans línies educatives i responsabilitzar-nos progressivament de l'educació dels fillets i filletes; l'escola no pot tota sola, necessita el concurs i la coordinació de tots.

ALGUNS INDICADORS DIFERENCIALS

Darrerament s'han publicat diversos estudis que demostren les diferències entre illes i les característiques específiques de cadascuna. Destaquem, entre altres:

- La mitjana d'utilització del català és més alta a Menorca que a la resta d'illes, amb un 71,8%; a Mallorca és del 58,5% i a les Pitiüses del 40,1%. L'àmbit d'ús freqüent del català més freqüent a les Illes Balears és l'àmbit escolar. L'illa de Menorca supera àmpliament la resta de les Illes en l'ús del català en tots els àmbits i destaca en particular la diferència en l'ús social del català. La satisfacció de les famílies que utilitzen el català a l'escola és del 85% a Menorca (la més alta) i per tipus de centres del 69,7% als centres concertats (el més baix). Aquesta alta satisfacció està lligada amb l'ampli procés de normalització iniciat els anys setanta.¹¹
- El principi educatiu amb el qual s'identifiquen els pares en tot el territori de la comunitat és que la família educa i l'escola instrueix. Menorca és on aquesta opció de responsabilitat compartida està més estesa.
- Menorca es configura com una societat amb un perfil més integrador i cooperatiu que Mallorca i les Pitiüses.¹²
- La societat més participativa en el consell escolar com a òrgan de govern escolar és la menorquina, que a la vegada és la que aprecia més la seva tasca.
- Els pares més interessats que hi hagi un prolongament de l'educació obligatòria són els pares de Menorca, que a més estan concretament interessats que aquest allargament es doni des dels tres anys.
- La mesura educativa més popular per als pares de les Illes Balears és donar prioritat a l'esforç dels fills, i les mesures educatives que tenen més oposició són separar els alumnes per capacitats i tornar a la fórmula d'exàmens i revàlides.¹³
- La participació i la col·laboració de les famílies a través de les AMPA i del Consell Escolar presenta uns indicadors força baixos a les Illes Balears (un 18% afirma que participa a les AMPA i només un 12,9 participa en les eleccions al consells escolars. A Menorca els percentatges varien a l'alça: 22,4% a les AMPA i 31,7 en l'elecció al Consell Escolar.¹⁴

¹¹ Conclusions de l'estudi d'APARICI, Elvira [et al.] (2003). *La família en el procés educatiu a les Illes Balears. El paper educador de la família: responsabilitat, participació valors*. Palma: Lleonard Muntaner. Pàgines 94-95.

¹² Conclusions de l'estudi d'APARICI, Elvira [et al.] (2003). *La família en el procés educatiu a les Illes Balears. El paper educador de la família: responsabilitat, participació valors*. Palma: Lleonard Muntaner. Pàgines 118-119.

¹³ Conclusions de l'estudi d'APARICI, Elvira [et al.] (2003): *La família en el procés educatiu a les Illes Balears. El paper educador de la família: responsabilitat, participació valors*. Palma: Lleonard Muntaner. Pàgines 147-149.

¹⁴ Dades publicades als QUADERNS GADESO, *Anàlisi de la realitat socioeconòmica de les Illes Balears*. Número 27, octubre 2003. Pàgines 1 i 2. Palma: Fundació GADESO.

- Una altra línia de recerca ha destacat les relacions entre el capital productiu i el capital educatiu. Les Illes Balears presenten uns indicadors molt preocupants en relació amb l'estabilitat dels llocs de feina i la poca influència de la formació. Concretament, les Illes presenten les taxes d'escolarització postobligatòria més baixes de tota la Unió Europea: només el 14,2% de la població entre divuit i vint-i-dos anys segueix estudis; alhora, les Illes també presenten els percentatges més alts d'estudiants amb retard segons el curs i l'edat cronològica: un 45,2% dels alumnes no romanen al curs que els tocaria per edat. L'illa de Menorca, també en aquest cas, presenta uns indicadors més positius, tot i que ni de prop satisfactoris.¹⁵

Aquests indicadors diferencials ens ajuden a millorar la comprensió de les particularitats de cada illa i a identificar els punts febles i les línies de futur.

RESULTATS DEL SISTEMA EDUCATIU DE L'ILLA DE MENORCA A PARTIR DE LES DADES D'AVALUACIÓ I PROMOCIÓ DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

Les Illes Balears presenten unes elevades taxes d'alumnes que no assoleixen els objectius de l'educació secundària i que no obtenen el títol: un 38,6% segons dades del Ministeri d'Educació i Cultura no obtenen el títol, mentre que la mitjana de l'Estat és del 23,6%. Només Ceuta i Melilla presenten taxes més baixes (43,3 i 53,7 respectivament).¹⁶

Menorca també presenta uns indicadors més favorables, tot i que els índexs de repetidors i d'abandonaments són molt preocupants. Analitzem les dades dels centres públics de secundària a partir de les dades recollides en els Documents d'Organització de Centres del curs 2003-2004:

	Alumnat quart d'ESO	Alumnes titulats	Alumnes sense títol
	468	320 (68,37%)	148 (31,63%)

Si bé el percentatge¹⁷ està per davall del de la comunitat autònoma, no deixa de ser preocupant que un terç de l'alumnat no aconsegueixi el títol en educació secundària obligatòria, dada que posa en qüestió les dades més favorables comentades anteriorment.

Els percentatges de promoció i titulació genèrics a l'educació secundària obligatòria presenten taxes més baixes, com indica el quadre següent:

¹⁵ Dades publicades als QUADERNS GADESOS, *Anàlisi de la realitat socioeconòmica de les illes Balears*. Número 27, març 2004. Pàgines 1 i 2. Palma: Fundació GADESOS.

¹⁶ MECD 2002. *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: MECD.

¹⁷ Elaboració pròpia a partir dels Documents d'Organització de Centres del curs 2003-2004 dels instituts públics de secundària de l'illa.

	Total matrícula aprovades	Totes les àrees	Total promoció	Més de tres suspeses	Repeticions àrees	Altres situacions
	1.769	664	1.276	156	392	101
			72,13%		22,15%	5,70%

Les dades de batxiller presenten un major percentatge d'avaluacions negatives i també un nombre baix de matriculats:¹⁸

	Total matrícula	Avaluacions positives	Avaluacions negatives
	734	449 (60,43%)	292 (39,30%)

CONCLUSIONS

El sistema educatiu de l'illa de Menorca s'ha consolidat durant les darreres dècades i ha avançat en tres línies fonamentals:

- La consolidació, dotació i renovació de l'escola pública amb la participació molt activa d'un col·lectiu important de mestres i de famílies preocupades per l'educació.
- Els processos d'innovació portats a terme a l'escola pública i que també han afectat a l'escola concertada. La innovació ha esdevingut una resposta adient al creixement de la diversitat de les aules i ha permès absorbir, sense grans crisis, la creixent demanda d'escolarització.
- El procés d'innovació ha esdevingut vital a l'etapa d'educació infantil; s'ha consolidat a primària, especialment en alguns centres, i ha quedat estancada a l'educació secundària obligatòria, on, en aquest moment, es concentren molts dels problemes. L'escola concertada ha mantingut un percentatge de matrícula notable, tot i que no ha augmentat la seva oferta.

En aquest moment un conjunt important d'interrogants plana sobre el sistema educatiu; de la manera com es resolguin aquests problemes en dependrà la vigència d'un sistema públic capaç de respondre als reptes de futur.

Si bé és cert que s'ha consolidat plenament l'escolarització obligatòria fins als setze anys, també ho és que la proporció d'estudiants de batxiller i de cicles formatius és força preocupant. La tendència a la baixa dels estudis postobligatoris és contínua; l'accés fàcil al món laboral marcat per l'estacionalitat i la precarietat condicionarà, sens dubte, el futur.

¹⁸ Elaboració pròpia a partir dels Documents d'Organització de Centres del curs 2003-2004 dels instituts públics de secundària de l'illa.

Si bé la influència d'un mercat de treball atractiu influeix sobre els joves, creiem que els instituts de secundària de l'illa no han respost de forma adient als reptes que s'han plantejat a les aules; la creixent diversitat i l'afebliment de qüestions de caire disciplinari han generat cert desconcert entre el professorat que pot haver afectat l'alumnat i les seves expectatives acadèmiques. La manca de processos profunds d'innovació a la secundària han produït un desfasament, ja evident, entre les necessitats i les expectatives dels joves i tot allò que se'ls brinda des d'una perspectiva purament acadèmica, allunyada massa vegades de la realitat i del món dels joves. De totes maneres, també és cert que, en general, la resposta a la creixent complexitat a la secundària obligatòria s'està resolent amb molt diverses mesures que van des dels agrupaments heterogenis a les aules externes o als tallers preprofessionals allunyats del món acadèmic. Per tant, un dels reptes per al futur més immediat és la secundària obligatòria i els estudis posteriors. Amb les taxes de fracàs escolar i els índexs d'estudis postobligatoris actuals, el futur se'ns presenta preocupant i hipotecat a un mercat de treball precari i estacional dominat pel sector turístic, que no demana ni exigeix formació gairebé de cap tipus.

Fins al moment, la lliçó de la història ens indica que la coordinació d'esforços entre administracions, famílies i centres educatius lligada a un procés continu d'innovació educativa ha esdevingut l'eix sobre el qual l'escola pública menorquina s'ha consolidat molt per damunt de l'oferta de l'escola concertada. Creiem fermament que les línies de futur també han de seguir camins semblants.

Globalment, també és necessària una progressiva redistribució de l'alumnat entre centres públics i centres concertats, ja que els primers acullen gairebé la totalitat de l'alumnat immigrant i dels alumnes amb necessitats educatives especials.

La formació dels ensenyants, especialment els de secundària, necessita un canvi profund i radical que no es pot assumir només des les administracions municipals i insulars. La reforma de la formació inicial i permanent del professorat necessita canvis profunds a nivell d'Estat; només una adequada, continuada i obligatòria formació inicial i permanent donarà resposta a la creixent complexitat i diversitat de les aules. Paral·lelament, es necessita un canvi progressiu del currículum capaç d'analitzar els problemes del món actual des de perspectives interdisciplinàries i capaç de generar interès vers l'aprenentatge. Ambdues qüestions pertanyen a un nivell macroestructural, difícil d'assolir sense la participació dels poders dels Estats i dels sistemes de govern mundial.

L'educació és cosa de tots; creure's i posar en pràctica aquesta idea és una de les darreres línies d'aprofundiment en un futur. L'escola aïllada assolirà poques fites; la col·laboració decidida de les famílies, dels poders públics i dels professors compromesos d'una banda i dels sectors productius i industrials per l'altra seran factors de progrés per a un futur millor.

BIBLIOGRAFIA

APARICI, E. [et al.] (2003). *La família en el procés educatiu a les Illes Balears. El paper educador de la família: responsabilitat, participació i valors*. Palma: Leonard Muntaner.

CECS, FUNDACIÓN ENCUENTRO (2002). *Informe España 2002: una interpretación de su realidad social*. Madrid: CECS.

INCE (2002). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Síntesis 2002*. Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esports.

MEC (2003). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Series e indicadores 1993-94 a 2002-03. Enseñanzas de régimen general*. Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esports.

• (2004). *Datos y cifras. Curso escolar 2003-2004*. Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esports.

MESQUIDA, B. [et al] (2004). *La immigració, països emissors i les Illes Balears*. Palma: Cort.

OCDE (2003). *Resumen panorama educativo: indicadores de la OCDE. Edición 2003*; a <www.oecd.org/edu/eag2003>.



Els estudis universitaris a les Illes Balears

Lluís Ballester Brage

RESUM

Poques institucions o serveis públics han suscitat en els darrers trenta anys expectatives tan intenses com la universitat, i certament no n'hi ha cap que s'hagi vist tan profundament transformada. En totes les comunitats autònomes de l'Estat i a la resta d'Europa, la universitat es troba immersa en un procés complex de reordenació de les seves ofertes i de les relacions amb la societat. La nostra realitat no és aliena a aquests processos de reforma. Els grans eixos del debat, tractats en aquest capítol, són la reforma del marc normatiu de les universitats, la diversificació de les titulacions, la disminució de l'alumnat, la qualitat de la docència, les noves formes de docència semipresencial, la capacitat de recerca o la internacionalització. Altres temes com, entre altres, el model d'organització més adequat per gestionar la universitat, l'adequació a la reforma europea o les relacions amb el mercat de treball no s'han pogut desenvolupar, però en properes ocasions s'han de tractar a fons.

RESUMEN

Pocas instituciones o servicios públicos han suscitado en los últimos treinta años expectativas tan intensas como la universidad, y ciertamente no hay ninguno que se haya visto tan profundamente transformado. En todas las comunidades autónomas del Estado y en el resto de Europa, la universidad se encuentra inmersa en un proceso complejo de reordenación de sus ofertas y de las relaciones con la sociedad. Nuestra realidad no es ajena a estos procesos. Los grandes ejes del debate, tratados en este capítulo, son la reforma del marco normativo de las universidades, la diversificación de las titulaciones, la disminución de su alumnado, la calidad de la docencia, las nuevas formas de docencia semipresencial, la capacidad de investigación o la internacionalización. Otros temas como, entre otros, el modelo de organización más adecuado por gestionar la universidad, la adecuación a la reforma europea o las relaciones con el mercado de trabajo, no se han podido desarrollar, pero en próximas ocasiones se tienen que tratar a fondo.

MARC NORMATIU I REFORMA DE LES UNIVERSITATS

S'han complert vint anys de l'aprovació de la LRU i ja ha canviat la normativa d'universitats, sent vigent la LOU des de principi de l'any 2002. Durant aquest període les universitats espanyoles, i de manera significativa la UIB, han tingut un desenvolupament extraordinari, tant pel que fa a l'increment d'alumnes com a la creació de nous estudis i instal·lacions escampades per tot el campus de Palma i altres zones del territori de les Illes Balears. Juntament amb els importants canvis legislatius que configuren el futur immediat del medi universitari, en el treball del dia a dia, les dades de docència, recerca i transferència confirmen que la UIB està assolint un nivell de maduresa i de resultats significatiu. Mostra d'aquesta voluntat és la continuació durant el curs acadèmic 2002-2003 dels processos d'avaluació institucional, l'inici de l'aplicació del Pla estratègic, la internacionalització de la UIB, el desenvolupament dels programes per a persones majors, la impartició de cursos d'extensió universitària o el procés d'implantació de noves titulacions.

Aquesta expansió ha respost a la demanda de la societat de més i millor educació des de la percepció encertada que les titulacions universitàries són condició necessària, encara que no suficient, per a la promoció social i la millora de la qualitat de vida de la comunitat.

Cal afegir que el creixement universitari, al llarg dels darrers vint anys, s'ha fet sense una educació superior no universitària de qualitat (encara és un repte el desenvolupament d'una bona formació professional), sense un mapa universitari estatal, i el seu desenvolupament per tant, en alguns casos, al llarg d'aquests anys ha respost més a donar satisfacció clientelar que a una desconcentració raonada de l'oferta. No és el cas de l'oferta d'educació superior a les Illes Balears: la necessitat de desenvolupar una oferta localitzada a les Illes era evident, la necessitat d'ampliar i racionalitzar aquesta oferta tampoc no era discutida per ningú. En qualsevol cas, encara que en els quatre darrers anys s'ha pogut avançar clarament en el sentit de millorar la qualitat de l'oferta, mitjançant dotacions (personal docent, personal d'administració i serveis, edificis i serveis, etc.) i actuacions de normalització (normativa autonòmica), encara resten molts reptes oberts, com ara la millora de les taxes d'alumnat universitari, la millora de la presència social de la UIB a la societat civil de la CAIB, etc.

Un dels factors que han caracteritzat els darrers anys ha estat, sens cap dubte, el canvi legal estatal i autonòmic. Fins que va ser derogada, la LRU va representar un marc útil per permetre l'articulació d'una universitat en democràcia, tot superant el model burocràtic, uniformista i sense autonomia real de la universitat franquista. Però és evident que havia esgotat les seves possibilitats i que, per donar resposta als nous requeriments de la societat, era necessari un canvi legislatiu en profunditat; en qualsevol cas, per fer correctament aquest canvi s'havia de fer un debat ampli entre la comunitat universitària, els poders públics i la societat organitzada en el seu conjunt. Lamentablement aquest no va ser el procediment adoptat pel govern del PP. A final de 2001 es va aprovar la Llei orgànica d'universitats, sense un procés de debat previ i amb plantejaments d'urgència que solament poden tenir justificació com a limitadors de la participació i amb uns continguts que ens retornen a temps passats.

Després del canvi de govern sembla que la reforma de la universitat i de la LOU és qüestió de temps. El sentit de la reforma de la LOU no s'ha detallat, però pareix que canviarà, per exemple, l'estatus de fundació privada que té l'ANECA, com també el seu funcionament, i també canviarà el costós i discutible sistema d'habilitació del professorat.

En qualsevol cas, la LOU i els seus reglaments només representen una part del marc normatiu; al llarg dels quatre anys del *pacte de progrés* (1999-2003), el Govern de les Illes Balears, a través de la Direcció General d'Universitats, va conformar tot un entramat normatiu i reglamentari que va definir l'estructura i el funcionament del sistema d'educació superior a la comunitat autònoma. En el darrer any, des del canvi de govern,¹ no s'han fet més que algunes modificacions de detall. Al quadre següent es presenta una selecció de la normativa més rellevant des de 1999.²

¹ Les eleccions es varen realitzar el 25 de maig de 2003.

² Pràcticament només s'inclouen lleis i decrets.

QUADRE I. SELECCIÓ DE LA NORMATIVA UNIVERSITÀRIA AUTONÒMICA, 1998-2003

1999

Decret 202/1999, de 17 de setembre de 1999, pel qual es crea la Facultat de Psicologia a la Universitat de les Illes Balears.

Decret 203/1999 de 17 de setembre de 1999, pel qual es crea l'Escola Politècnica Superior a la Universitat de les Illes Balears.

Decret 251/1999, de dia 10 de desembre, pel qual s'aprova l'adscripció de l'Escola de Turisme del Consell Insular d'Eivissa i Formentera a la Universitat de les Illes Balears.

2000

Llei 3/2000, de 20 de març, del Consell Social de la Universitat de les Illes Balears.

Decret 107/2000, de 14 de juliol, pel qual es fixen els preus que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris per al curs 2000-2001.

Decret 112/2000, de 21 de juliol, pel qual es nomenen els representants dels interessos socials del Consell Social de la Universitat de les Illes Balears.

Decret 113/2000, de 21 de juliol, pel qual es nomena el president del Consell Social de la Universitat de les Illes Balears.

Decret 114/2000, de 21 de juliol, pel qual s'autoritza la implantació dels estudis conduents a l'obtenció del títol d'Enginyer Tècnic Industrial, especialitat en Electrònica Industrial, a la Universitat de les Illes Balears.

2001

Decret 142/2001, de dia 14 de desembre, pel qual s'aprova l'adscripció de l'Escola Universitària de Turisme Felipe Moreno a la Universitat de les Illes Balears.

Decret 129/2001, de 16 de novembre, de modificació del Decret 203/1999, de 17 de setembre, de creació de l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de les Illes Balears.

Decret 90/2001, de 6 de juliol, pel qual es fixen els preus que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris per al curs 2001-2002.

Decret 84/2001, de 15 de juny, mitjançant el qual s'aprova el Reglament d'organització i funcionament del Consell Social de la Universitat de les Illes Balears.

Decret 50/2001, pel qual s'autoritza a la Universitat de les Illes Balears la implantació dels ensenyaments conduents a l'obtenció del títol de Llicenciat en Filologia Anglesa.

Decret 51/2001, pel qual s'autoritza a la Universitat de les Illes Balears la implantació dels ensenyaments conduents a l'obtenció del títol de Diplomant en Fisioteràpia, i el canvi simultani de la denominació de l'Escola Universitària d'Infermeria per Escola Universitària d'Infermeria i Fisioteràpia.

Continua

2002

Decret 41/2002, de 22 de març, pel qual s'autoritza a la Universitat de les Illes Balears la implantació i la posada en funcionament dels ensenyaments conduents a l'obtenció del títol oficial d'Enginyeria Tècnica Agrícola, especialitat en Hortofruticultura i Jardineria.

Decret 42/2002, de 22 de març, pel qual s'autoritza a la Universitat de les Illes Balears la implantació i la posada en funcionament dels ensenyaments conduents a l'obtenció del títol oficial d'Arquitectura Tècnica.

Decret 43/2002, de 22 de març, pel qual s'autoritza a la Universitat de les Illes Balears la implantació i la posada en funcionament dels ensenyaments conduents a l'obtenció del títol oficial de Mestre Especialista en Educació Especial.

Decret 60/2002 referent a la implantació i la posada en funcionament, a l'Escola Universitària Alberta Giménez, dels ensenyaments conduents a l'obtenció del títol de Mestre Especialista en Educació Especial.

Decret 72/2002, de 17 de maig, pel qual s'aprova la creació de l'Institut Universitari d'Investigacions en Ciències de la Salut de la Universitat de les Illes Balears.

Decret 89/2002, de 28 de juny, pel qual es fixen els preus públics que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris per al curs 2002-2003.

Decret 104/2002 pel qual es regula el règim jurídic i retributiu del PDI contractat de la Universitat de les Illes Balears.

Acord del Consell de Govern de dia 13 de desembre de 2002 pel qual s'aprova la creació del consorci de l'agència de qualitat universitària de les Illes Balears i també els seus estatuts.

2003

Ordre de 27 de gener de 2003, per la qual es crea el registre del personal docent i investigador contractat per la Universitat de les Illes Balears.

Llei 2/2003 de 20 de març, d'organització institucional del sistema universitari de les Illes Balears.

Decret 47/2003, de 9 de maig, pel qual es nomena el doctor Avel·lí Blasco Esteve rector de la Universitat de les Illes Balears.

Decret 90/2003, de 5 de juliol, pel qual es nomena el Sr. Climent Ramis Noguera director general d'Universitat.

Decret 91/2003, de 5 de juliol, pel qual es fixen els preus que s'han de satisfer per la prestació de serveis acadèmics universitaris per al curs 2003-2004.

Decret 166/2003, de 19 de setembre, pel qual es disposa el nomenament dels membres del Consell Social de la Universitat de les Illes Balears.

Continua

Decret 167/2003, de 19 de setembre, pel qual es disposa el nomenament del president del Consell Social de la Universitat de les Illes Balears.

Decret 170/2003, de 26 de setembre, pel qual s'aproven els Estatuts de la Universitat de les Illes Balears.

Decret 177/2003, de 31 d'octubre, pel qual s'autoritza l'adscripció dels ensenyaments d'Enginyeria Tècnica Agrícola, especialitat en Hortofructicultura i Jardineria, a la Facultat de Ciències.

Decret 178/2003, de 31 d'octubre, pel qual es regula el procediment per obtenir l'avaluació i l'acreditació de l'agència de qualitat universitària de les Illes Balears.

Decret 181/2003, de 14 de novembre d'ampliació i modificació de Decret 166/2003, de 19 de setembre, pel qual es disposa el nomenament dels membres del Consell Social de la Universitat de les Illes Balears.

Font: Elaboració pròpia a partir de BOIB, 2002-2003³

L'activitat normativa més rellevant es va centrar, tal com es pot comprovar en el quadre I, en quatre línies d'actuació principals:

- **Ordenar el sistema universitari** mitjançant dues importants lleis, la de la creació del Consell Social de la UIB (3/2000) i la d'organització institucional del sistema universitari de les Illes.
- **Completar l'oferta dels estudis universitaris** (Llicenciat en Filologia Anglesa; d'Enginyer Tècnic Industrial, especialitat en Electrònica Industrial; Diplomant en Fisioteràpia; Enginyeria Tècnica Agrícola, especialitat en Hortofructicultura i Jardineria; Arquitectura Tècnica; Mestre especialista en Educació Especial).
- **Crear nous organismes científics o de control de qualitat**, com l'Institut Universitari d'Investigacions en Ciències de la Salut, l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB) o la Junta de Coordinació Universitària de les Illes Balears.
- **Col·laborar en el procés de regulació del funcionament de la UIB**: regulant el règim jurídic i retributiu del PDI contractat a la UIB, creant el registre del personal docent i investigador contractat per la UIB.

Aquest procés pràcticament va quedar completat abans del canvi de govern, tot i que es podrien haver fet altres regulacions, com ara les següents: integrar en la regulació altres organismes d'educació superior; com el Conservatori Superior de Música; regular el funcionament de la UNED a l'àmbit territorial de la CAIB; incloure tots aquests organismes en l'àmbit d'avaluació de l'AQUIB. Però, en qualsevol cas, es tracta de regulacions de més poca importància. És cert que la normativa no és suficient per facilitar la reforma i millora del sistema, però sí que representa un conjunt d'oportunitats que cal aprofitar.

³ Inclou dades fins a la convocatòria de 09-IX-2003. Dels 910 professors de 2002-2003, vuitanta-un eren interins. A més dels 910 professors considerats en el primer total de 2002-2003, s'han inclòs quaranta-set ajudants, tres emèrits i tretze professors col·laboradors.

LA SITUACIÓ A LES ILLES BALEARS. ALUMNAT I PROFESSORAT

Una de les característiques diferencials de la situació de l'ensenyament superior a les Illes és la manca de competència a la Universitat de les Illes Balears (UIB), competència localitzada al territori de la comunitat autònoma. Hi ha una delegació de la UNED, però la seva actuació és, almenys en part, complementària a la de la UIB. Les altres universitats que reben alumnes de les Illes Balears es poden considerar en dos grups: les que ofereixen titulacions que també ofereix la UIB, com la Universitat Oberta de Catalunya, i les universitats que ofereixen titulacions que no desenvolupa la UIB, com les universitats en què es cursen estudis de medicina o arquitectura, per exemple. En qualsevol cas, la UIB té una posició privilegiada al territori de la comunitat autònoma.

El mes de setembre de 2003 el personal docent i investigador de la UIB és format 973 docents i investigadors; amb 479 persones dedicades a l'administració i als serveis de la universitat; l'alumnat és format per 13.751 estudiants matriculats entre els diferents estudis de pregrau i doctorat, i 1.788 en estudis de postgrau. Si no es consideren les escoles adscrites i els estudis propis, el nombre total d'alumnes passa a 11.775 persones.

L'evolució de les dades de l'alumnat són especialment preocupants, amb una reducció mantinguda d'efectius des de 1998 —quasi un 10% menys d'alumnes el 2003—, només neutralitzada amb l'oferta complementària de tot tipus (màsters i cursos de postgrau, Universitat Oberta per a Majors, etc.). L'evolució és similar a la majoria d'universitats de l'Estat, però en el cas de la CAIB, amb les taxes més baixes d'alumnat universitari de tot l'Estat, l'evolució d'aquest indicador és més greu que en altres comunitats.

QUADRE 2. ALUMNAT I PROFESSORAT DE LA UIB, 1998-2003

	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Alumnat (1r, 2n i 3r cicle)	3.222	13.088	12.944	12.287	11.873	11.775
Evolució alumnat (1998 base 100)	100,00%	98,99%	97,90%	92,93%	89,80%	89,06%
Professorat equivalent a temps complet (PDI) ⁴	611	602	650	654	720	760
Evolució professorat (1998 base 100)	100,00%	98,53%	106,38%	107,04%	117,84%	124,39%
Ràtio alumnat/PDI	21,64	21,74	19,91	18,79	16,49	15,49

Font: Tretze indicadors institucionals de la UIB, pressupost 2004

⁴ Posteriorment es presenten les dades detallades del PDI. El càlcul del professorat equivalent a temps complet es calcula comptant com a 1 cadascun dels professors a dedicació completa. Els que tenen dedicació parcial, associats o d'altres tipus, són de tres nivells diferents: de sis, de quatre i de tres hores. Els de sis hores es comptabilitzen un 75%, els de quatre hores un 50% i els de tres hores un 37,5%. La metodologia aplicada al pressupost de la UIB és la mateixa que utilitzen les universitats del grup de comunitats autònomes amb una sola universitat.

L'evolució recent d'aquests indicadors permet observar com evoluciona la ràtio alumnat-professorat, que ofereix possibilitats de millora de la qualitat, en part per l'augment de la dotació del personal docent, però també per una clara tendència regressiva en la demanda. L'explicació d'aquesta pèrdua d'alumnat es pot atribuir, en termes generals, a dos factors: la «fugida» de matriculats a altres universitats (UNED, UOC i altres de tot l'Estat) i l'abandonament dels estudis per incorporar-se, abans de finalitzar-los, al món laboral. Les causes són molt diverses, però cal cercar-les en el model productiu balear, en què una titulació universitària és gairebé supèrflua, ja que el mercat laboral ofereix sobretot ocupacions que no requereixen especialització. Altres causes possibles són la limitada capacitat de l'administració autonòmica (Govern, consells i ajuntaments) per fer ofertes d'ocupació; la competència deslleial que representa la UNED, que contracta professors de la UIB per fer, a molt baix cost, una oferta de tutories, etc.

Concretant més les explicacions anteriors, es pot afirmar que les taxes d'abandonament entre les carreres són molt diferents. Algunes de les explicacions que s'han pogut contrastar a les enquestes fetes a la UIB (2001-2003) han permès confirmar un seguit d'hipòtesis generals, jerarquizades segons la importància:

Factors de primer ordre:

Dificultat de la carrera. Hi ha relació directa entre les taxes d'abandonament i la dificultat de les carreres. A més dificultat més taxa de repetició d'assignatures i abandonament dels estudis.

Necessitats econòmiques. La inestabilitat laboral o les necessitats dels estudiants o les famílies també influeixen sobre l'abandonament.

Ocupació. Hi ha una relació directa entre les possibilitats d'ocupació i les taxes d'abandonament dels estudis. En les carreres en què els estudiants perceben bones oportunitats d'ocupació a curt termini, sempre que el títol sigui un requisit per aconseguir l'ocupació, el nivell de compromís amb els estudis és més important i l'abandonament inferior.

Factors de segon ordre:

Decepció dels estudis. Entre els que abandonen o pensen fer-ho, hi ha una percepció d'avorriment, decepció o incomprensió del sentit dels plans d'estudis.

Trajectòria formativa. A la universitat, la influència, en el rendiment acadèmic, de les variables personals i familiars (lloc de naixement, llengua, etc.) és baixa. Les variables més rellevants són les de la trajectòria formativa (comprensió lectora, repetició de cursos, etc.).

Elecció de carrera. Hi ha una relació directa entre el percentatge d'alumnes que no han seleccionat les carreres que estudien en primera opció i el percentatge d'abandonaments.

La massificació dels estudis, amb la suposada pèrdua de qualitat de la formació superior, no és un factor determinant.

Segons les carreres (grans àrees), els diversos factors afecten de formes contradictòries.

- Ciències experimentals: dos factors contribueixen a l'abandonament (dificultat de la carrera, pèrdua de valor laboral), però uns altres dos ajuden a completar estudis (bones trajectòries formatives dels alumnes i elecció vocacional).

- Ciències humanes: hi ha més abandonament per un factor (baix valor laboral), però hi ha un bon nivell d'elecció vocacional i la dificultat de les carreres no és tan elevada (llevat de qualche assignatura que influeix notòriament). Les trajectòries formatives són diverses.
- Ciències de l'educació i psicologia: s'han de diferenciar les de cicle curt (mestres i educació social), amb menys abandonament. En general, l'abandonament s'explica per una certa decepció o per la percepció dubtosa de sortides professionals.
- Ciències econòmiques, jurídiques i hoteleria: hi ha menys abandonaments per l'apreciable expectativa ocupacional. Tampoc la dificultat de les carreres no és gaire elevada (llevat de qualche assignatura).
- Ciències de la salut: poc abandonament per l'apreciable expectativa ocupacional, la dificultat no és gaire elevada i els que han pogut matricular-s'hi l'havien seleccionat en primera opció de forma molt majoritària.

En aquest context de pèrdua d'alumnes, sigui abans d'entrar a la UIB o després d'haver-hi estat matriculat, s'ha d'assenyalar que el nombre d'estudiants matriculats al centre associat de la UNED a les Illes Balears presenta una evolució creixent. Segons dades de la UNED,⁵ la majoria d'estudiants matriculats ho són als estudis de Dret, Psicologia, LADE, Geografia i Història, Polítiques i Sociologia, Informàtica de Sistemes o Educació Social. És evident, doncs, que la UNED incrementa el seu alumnat incorporant, de forma progressiva, les titulacions que implanta la UIB (com s'ha vist recentment amb la titulació d'Educació Social), amb la qual cosa es produeix una duplicació d'ofertes que és insostenible a la CAIB. D'altra banda, d'acord amb les dades de la UOC,⁶ dels seus quasi 22.000 alumnes, el nombre total d'estudiants de la CAIB fou superior a 700 alumnes de primer i segon cicle. Actualment, la UIB manté una aliança estratègica amb la UOC, similar a les que manté aquesta universitat amb les universitats catalanes.

Per fer front al problema de la pèrdua d'alumnat, a principi de maig de 2004 la Universitat de les Illes Balears sorprenia a molts fent públiques un seguit de mesures encaminades a fer més fàcil l'obtenció del títol als matriculats flexibilitzant les normes amb l'argument que així es pot pal·liar un problema que es va aguditzant amb el temps: la pèrdua d'alumnat i el possible col·lapse del finançament. Aquestes facilitats —més convocatòries, la possibilitat de compensar una assignatura quan l'alumne ja estigui en l'últim curs i l'esmentada assignatura se li resisteixi, etc.— sembla que afecten negativament el seu prestigi, possiblement un dels problemes associats a la pèrdua d'alumnat, i no donen garanties pel que fa al problema en qüestió. Pareix que les opcions desenvolupades fins ara, com l'ampliació de l'oferta d'estudis⁷ o la millora de l'oferta a distància (Campus Extens), no han obtingut els resultats esperats, però encara restaven altres opcions per desenvolupar (millora de la imatge pública de la UIB, intensificar la relació amb els sectors productius, incrementar els estudis de tres anys i desenvolupar una ampla oferta d'especialitzacions postgrau, captació de docents de prestigi internacional, etc.), abans d'una solució que pot afectar la credibilitat i el prestigi de la UIB.

⁵ UNED (2004). Memòria UNED 2003.

⁶ UOC (2004). Memòria del curs 2002-2003.

⁷ El desenvolupament de les noves titulacions que es varen posar en marxa durant l'anterior legislatura, amb l'aprovació de cinc diplomatures i d'una llicenciatura, i la implantació de noves titulacions a les seus de Menorca i de les Pitiüses; un conjunt de titulacions que responien a les necessitats professionals i econòmiques de la societat de les Illes Balears i a les demandes dels estudiants.

OFERTA FORMATIVA I DESENVOLUPAMENT DE LA DOCÈNCIA

La UIB al curs acadèmic 2003-2004 ofereix trenta-vuit titulacions distintes: dinou de primer cicle, setze de primer i segon cicle, a més de tres titulacions només de segon cicle. El quadre següent mostra la distribució actual de l'oferta:

QUADRE 3. OFERTA DE TITULACIONS DE LA UIB, 2003-2004

Diplomatures, enginyeries i arquitectura tècniques	Llicenciatures i enginyeries
1. Ciències Empresarials (Palma, Eivissa i Menorca)	1. Administració i Direcció d'Empreses
2. Educació Social	2. Biologia
3. Infermeria (Palma, Eivissa i Menorca)	3. Bioquímica (segon cicle)
4. Fisioteràpia	4. Dret
5. Relacions Laborals (escola adscrita)	5. Economia
6. Treball Social	6. Filologia Anglesa
7. Turisme Palma	7. Filologia Catalana
Turisme Escola de Turisme del Consell Insular d'Eivissa (escola adscrita)	8. Filologia Hispànica
Turisme EU Felipe Moreno a Palma i Maó (escola adscrita)	9. Filosofia
8. Mestre, especialitat d'Educació Especial Palma	10. Física
Mestre, especialitat d'Educació Especial (només primer curs a Eivissa i Menorca)	11. Geografia
Mestre, especialitat d'Educació Especial (només per a diplomats matriculats)	12. Història
9. Mestre, especialitat d'Educació Física	13. Història de l'Art
10. Mestre, especialitat d'Educació Infantil	14. Matemàtiques
11. Mestre, especialitat d'Educació Musical	15. Pedagogia
12. Mestre, especialitat d'Educació Primària	16. Psicologia
13. Mestre, especialitat de Llengua Estrangera	17. Psicopedagogia (segon cicle) Palma
Mestre (EU Alberta Giménez, escola adscrita)	Psicopedagogia (segon cicle) Menorca i Eivissa
14. Enginyer Tècnic Agrícola, especialitat d'Hortofructicultura i Jardineria	18. Química

Continua

15. Enginyer Tècnic en Informàtica de Gestió	19. Enginyer en Informàtica (segon cicle)
16. Enginyer Tècnic en Informàtica de Sistemes	
17. Enginyer Tècnic de Telecomunicació, especialitat de Telemàtica	
18. Enginyer Tècnic Industrial, especialitat d'Electrònica Industrial	
19. Arquitectura Tècnica	

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades oficials de la UIB, curs 2003-2004

Aquesta oferta s'ha incrementant al llarg dels darrers anys; des del curs 2001-2002, la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern autoritzà i finançà, d'acord amb la UIB, l'oferta de les titulacions noves següents: diplomatura en Fisioteràpia; Enginyer Tècnic Industrial, especialitat en Electrònica Industrial; Enginyer Tècnic Agrícola, especialitat en Hortofructicultura i Jardineria; llicenciatura en Filologia anglesa; diplomatura de mestre especialista en Educació Especial i Arquitectura Tècnica.

La majoria de les titulacions de la UIB corresponen a Ciències Humanes i Jurídiques i Socials; seguides per les Ciències Experimentals i Tècniques, sent les Ciències de la Salut representades per dues úniques titulacions (diplomatura en Infermeria i en Fisioteràpia). Però, les noves titulacions equilibren un poc més l'oferta ampliant les possibilitats de seguir estudis tècnics i millorant la cobertura de les necessitats formatives de les Illes. De fet, amb la nova oferta formativa es produeix un creixement significatiu en les titulacions de primer cicle i en les de primer i segon cicle.

La UIB ofereix també sis títols propis de grau: títol superior de Turisme (segon cicle); Direcció Hotelera Internacional; primer cicle de Biologia; primer cicle de Física; primer cicle de Química; Graduat en Estudis Immobiliaris, com també sis títols progressius: Tècnic Universitari en Comptabilitat i Fiscalitat; Tècnic Universitari en Finances Empresarials; Tècnic Universitari en Gestió de Recursos Humans; Tècnic Universitari en Comercialització i Gestió d'Empreses en la Societat de la Informació i Tècnic Universitari en Enginyeria Química.

A més dels estudis referits, s'han de considerar els programes de doctorat de cada departament, els cursos de màster, especialista universitari, expert universitari i altres cursos de postgrau.

Pel que fa al personal dedicat a l'ensenyament, la UIB compta amb un document de plantilla vigent actualment que racionalitza l'estructura del professorat dels departaments i també del personal d'administració i serveis. Els resultats, contrastats per la Conselleria d'Educació i Cultura, són satisfactoris pel que signifiquen d'adequació de les plantilles i de promoció del personal que fa feina a la Universitat. En qualsevol cas, el nombre de professors associats, en alguns departaments, encara és excessiu i representa el 37,14% de tot el personal docent i investigador (PDI); de fet, entre 1996 i 2003 és el grup que ha augmentat més, juntament amb els catedràtics d'escola universitària. Les dades del PDI són les següents fins al curs 2002-2003, el darrer del qual hi ha dades oficials:

QUADRE 4. EVOLUCIÓ DEL PROFESSORAT, 1996-2003

	96-97	% 96-97	98-99	00-01	02-03	% 02-03
Catedràtics d'universitat	70	12,01	73	76	94	10,33
Titulars d'universitat	143	24,53	153	156	221	24,29
Catedràtics d'escola universitària	20	3,43	28	30	43	4,73
Titulars d'escola universitària	139	23,84	152	130	214	23,51
Associats	211	36,19	319	404	338	37,14
TOTAL 1*	583	100,00	725	886	910	100,00
TOTAL 2	633		817	951	973	

* No inclou altres membres del PDI (investigadors, ajudants d'universitat o d'escola, visitants, etc.)

Font: Elaboració pròpia a partir de la Memòria del curs acadèmic 2002-2003⁸

La UIB també participa en el sistema d'avaluació institucional de l'ensenyament, actualment segons el II Pla de qualitat d'àmbit estatal. Aquesta avaluació significa una avaluació interna i externa de totes les titulacions i serveis de la UIB, no sols de la docència, sinó també d'investigació i serveis, en un període de sis anys, iniciat el curs 2001-2002. En els dos darrers cursos, aquesta avaluació s'ha fet als estudis de Treball Social, Història, Història de l'Art, Filologia Catalana, Filologia Hispànica i Filosofia (encara no finalitzada). Els serveis avaluats en aquesta convocatòria són els del Centre de Tecnologies de la Informació.

A l'anterior Pla de qualitat, vigent fins a 2001, varen ser avaluades la Facultat de Ciències (Física, Química, Biologia i Bioquímica), la Llicenciatura d'Administració i Direcció d'Empreses, la Llicenciatura d'Economia i la diplomatura de Ciències Empresarials i els estudis de Dret i Infermeria. Els serveis que varen ser avaluats foren el Servei de Biblioteques i Documentació, el Servei de Contractació, Patrimoni i Infraestructura, com també els Serveis Científicotècnics.

A més d'aquestes avaluacions, es manté, com a instrument complementari d'avaluació dins la UIB, un qüestionari d'opinió sobre la qualitat de la docència, que cada any es passa entre tot l'alumnat, i també un autoinforme per a tots els professors. El problema, expressat especialment per l'alumnat és la lenta correcció de les deficiències observades i la poca transparència dels resultats obtinguts pels professors als qüestionaris de valoració. Aquest és un problema comú a la majoria d'universitats públiques de l'Estat.

⁸ Inclou dades fins a la convocatòria de 09-IX-2003. Dels 910 professors de 2002-2003, vuitanta-un eren interins. A més dels 910 professors considerats en el primer total de 2002-2003, s'han inclòs quaranta-set ajudants, tres emèrits i tretze professors col·laboradors.

FORMACIÓ SEMIPRESENCIAL. PRESENCIA AL CONJUNT DEL TERRITORI DE LA CAIB

Un dels problemes històrics de la UIB és la sobrerepresentació de l'alumnat de Mallorca, enfront de la reduïda presència d'alumnat de les altres Illes, en termes relatius a la població que realitza estudis universitaris. La pluriinsularitat en aquest cas es tradueix en una major facilitat per part del estudiants de les Pitiüses i de Menorca per anar a altres universitats. Aquest problema s'ha tractat, de forma encertada encara que insuficient, amb l'oferta de Campus Extens, és a dir, la possibilitat de seguir els estudis mitjançant metodologies semipresencials: professors desplaçats, videoconferència i connexió informàtica.

Aquest projecte de Campus Extens ha donat una nova dimensió pluriinsular a la UIB, en el camí de convertir la UIB en una veritable Universitat de les Illes Balears. No es pot oblidar que un nivell complementari d'aquest tipus de concepte d'extensió han estat els centres universitaris municipals a diferents municipis de Mallorca. Actualment hi ha centres universitaris als dinou municipis de la CAIB següents: Alcúdia, Andratx, Binissalem, Calvià, Campos, Capdepera, Ciutadella, Felanitx, Inca, Lluçmajor, Manacor, Muro, Pollença, Porreres, sa Pobla, Santa Margalida, Santanyí, Sencelles i Son Servera. Aquests centres, bàsicament, estan connectats amb la Universitat i no fan docència reglada com es fa a Menorca i a Eivissa, però sí que ofereixen el mateix tipus d'eines de connexió informàtica i d'informació que Menorca i Eivissa. En aquests centres no només es fa ús de les noves tecnologies informàtiques per mantenir la connexió amb la UIB, sinó que representen un espai de trobada dels estudiants, perquè puguin estudiar i transferir-se les seves experiències.

Actualment el projecte de Campus Extens és una realitat consolidada i exportada a altres universitats. L'oferta de Campus Extens s'ha desenvolupat de forma flexible, fent canvis a les titulacions oferides, substituint de forma progressiva els estudis de Mestre d'Educació Infantil pels estudis de Mestre d'Educació en Llengua Estrangera i Ciències Empresarials, i aquests pels de Psicopedagogia, incorporant assignatures de tots els estudis, etc. L'oferta actual de Campus Extens inclou els estudis següents: Ciències Empresarials, Infermeria, Mestre, especialista en Educació Infantil (segon i tercer curs a Eivissa i Menorca), Mestre, especialista en Llengua Estrangera (primer curs a Eivissa i Menorca). A més de l'oferta reglada també hi ha una oferta de formació continuada.

L'increment de l'oferta i de l'ús per part de l'alumnat ha estat molt important. El primer any es van fer 408 hores de videoconferència, l'any 1998-1999 se'n van fer 1.340, el 1999-2000 més de 2.000; l'augment ha estat continuat des de llavors i s'ha arribat a quasi 5.000 hores al curs 2002-2003. Les dades bàsiques són les següents:

QUADRE 5. EVOLUCIÓ DEL CAMPUS EXTENS 2000-2003

	2000-01	2001-02	2002-03
Nombre de professors participants	112	170	206
Evolució professors participants (2000 base 100)	100,00%	151,79%	183,93%
Nombre d'alumnes matriculats	5.981	6.932	7.909
Evolució alumnes matriculats (2000 base 100)	100,00%	115,90%	132,24%
Nombre d'assignatures (grups)	148	200	271
Evolució assignatures desenvolupades (2000 base 100)	100,00%	135,14%	183,11%
Nombre de visites dels alumnes	56.622	112.430	228.850
Evolució visites dels alumnes (2000 base 100)	100,00%	198,56%	404,17%

Font: Elaboració pròpia a partir de la Memòria del curs acadèmic 2002-2003

Com es pot observar, no sols han augmentat tots els indicadors considerats, fet que podria ser interpretat en termes purament quantitius, sinó que han millorat els indicadors d'ús del Campus Extens, de tal manera que es pot interpretar que ha millorat l'oferta quantitativament i qualitativament, i s'obté una resposta per part dels alumnes que és molt satisfactòria. Tot i això cal fer avaluacions detallades sobre satisfacció, processos desenvolupats i resultats.

LA CAPACITAT DE RECERCA

Una de les característiques de la universitat és la seva capacitat en investigació, no es pot entendre una docència de qualitat si no hi ha investigació bàsica i aplicada. El 2003, tal com es mostra a la taula següent, la UIB tenia:

- 33 projectes europeus;
- 156 projectes finançats pel Govern central a través de la Comissió Interministerial de Ciència i Tecnologia (CICYT), la Direcció General d'Investigació Científica i Tècnica (DGICYT) i la Direcció General d'Ensenyament Superior i Investigació Científica (DGESIC); com també el Govern de la CAIB, i
- 98 projectes d'article 83 de la LOU, que permet i legalitza la prestació de serveis dels professors a empreses i a institucions.

QUADRE 6. PROJECTES DE RECERCA PER ÀREES, 2003

	Projectes europeus	CICYT-DGICYT, altres Govern espanyol i Govern CAIB	Altres	Total
Biologia	3	21	9	33
Biologia Fonamental i Ciències de la Salut	1	8	7	16
Ciències de l'Educació	3	6	5	14
Ciències de la Terra	1	9	1	11
Ciències Històriques i Teoria de les Arts	0	7	4	11
Ciències Matemàtiques i Informàtica	2	10	7	19
Dret Privat	1	6	1	8
Dret Públic	0	1	0	1
Economia Aplicada	1	2	6	9
Economia de l'Empresa	0	1	0	1
Filologia Catalana i Ling. General	0	2	0	2
Filologia Espanyola, Moderna i Llatina	0	5	0	5
Filosofia i Treball Social	0	6	2	8
Física	6	11	17	34
Infermeria i Fisioteràpia	0	1	0	1
Psicologia	0	14	3	17
Química	1	14	7	22
Institut Mediterrani d'Estudis Avançats (IMEDEA)	14	31	29	74
Institut Universitari d'Investigacions en Ciències de la Salut (IUNICS)	0	1	0	1
TOTAL	33	156	98	287

Font: Elaboració pròpia a partir del catàleg de projectes UIB 2003

Al marge que hi pot haver projectes d'investigació d'altres tipus i amb fonts de finançament alternatives, per exemple per la participació de professors de la UIB a projectes interuniversitaris no inclosos a la taula anterior, s'observa una certa desigualtat per àrees, amb un lideratge clar a la Facultat de Ciències (Biologies, Física i Química).

Per valorar la capacitat de recerca de la UIB, als projectes s'hi han d'afegir iniciatives com les tesis d'investigació, la presentació de comunicacions, la publicació d'articles, les patents, l'organització de congressos, etc. A continuació es presenta un quadre resum d'alguns d'aquests indicadors. Les dades confirmen la diversitat de formes de recerca a la UIB, però que no són característiques d'aquesta universitat sinó de la diferència entre les diverses disciplines. La valoració purament quantitativa d'aquestes dades seria un greu error: la quantitat no té necessàriament relació amb la qualitat de la recerca, però sí que es pot interpretar la informació següent com a indicativa de la important activitat de recerca, de l'evident integració dels professors de la UIB a les respectives comunitats científiques.

En qualsevol cas, el total de recursos externs aconseguits en les diferents accions i programes supera els quatre milions nou-cents mil euros. L'activitat dels investigadors es va traduir en la publicació de més de dos-cents quaranta llibres o capítols de llibres i cinc-cents cinquanta articles en revistes científiques, més de vuit-cents quaranta participacions en congressos i reunions científiques i trenta-dues tesis doctorals lligides, tal com es mostra a la taula següent:

QUADRE 7. TESIS LLEGIDES, 2002-2003

	Nre
Biologia	3
Biologia Fonamental i Ciències de la Salut	2
Ciències de l'Educació	2
Ciències de la Terra	0
Ciències Històriques i Teoria de les Arts	3
Ciències Matemàtiques i Informàtica	2
Dret Privat	4
Dret Públic	2
Economia Aplicada	1
Economia de l'Empresa	3
Filologia Catalana i Ling. General	0
Filologia Espanyola, Moderna i Llatina	2
Filosofia i Treball Social	0
Física	5
Infermeria i Fisioteràpia	0
Psicologia	1
Química	2
TOTAL	32

Font: Elaboració pròpia a partir de la Memòria del curs acadèmic 2002-2003

La desigualtat, pel que fa a la productivitat científica (projectes, articles, tesis, etc.), entre les diferents disciplines presents a la UIB ja s'ha comentat abans; en qualsevol cas s'observa una acceptable presència d'alguns departaments, com ara els de Física, Química, Biologia i Biologia Fonamental, Matemàtiques, Educació, Psicologia, Dret Privat i alguns altres. El conjunt de les dades permet afirmar que la UIB és una universitat en què la vessant investigadora és molt important, i que segons algunes publicacions està situada (2003) en el setè lloc de totes les universitats espanyoles, i segons algunes altres publicacions, segons el paràmetre que es mesura, en el vuitè. Per tant, és una universitat ben consolidada des del punt de vista de recerca.

La recerca, al marge de la diversitat present entre les disciplines, ha de poder tenir algun tipus d'aprofitament per a la societat. Per això és important la transferència dels resultats d'investigació perquè realment la investigació sigui aprofitable. Per això la consolidació dels grups de recerca que identifiquen línies permanents d'investigació, grups de professors, les seves activitats i resultats, les aplicacions ja realitzades, etc. és un bon indicador del que la UIB podrà millorar en aquest aspecte. Per això s'ha fet un catàleg dels grups i projectes d'investigació. La disponibilitat de la informació a la pàgina web de la UIB, com també l'edició en CD del catàleg pot permetre millorar les relacions dels investigadors amb la societat, especialment dels sectors més interessats en la investigació lligada al desenvolupament i la innovació.

DIMENSIÓ SOCIOCULTURAL

La dimensió sociocultural és un eix d'actuació quasi tan important com la docència o la investigació, especialment important perquè a les Illes només hi ha una universitat; per tant, no pot defugir la seva responsabilitat de dinamització sociocultural.

Dins el que seria l'apartat sociocultural, s'ha creat el que abans era el Vicerectorat d'Extensió Universitària, i s'ha dotat de capacitat també d'activitat cultural creant el Servei d'Activitats Culturals (SAC). L'activitat d'aquest servei ha estat molt destacada i ha assumit, des de la seva creació, una dinàmica cada vegada més coherent i una major capacitat d'actuació. Una de les seves iniciatives més destacades és la Universitat Oberta per a Majors (UOM), experiència d'estudis superiors per a persones majors que ha tingut una important resposta, amb vuit-cents alumnes majors, i una molt bona valoració pels alumnes i als congressos estatal i internacionals a què s'ha presentat.

S'ha creat també la Fundació General de la Universitat, per gestionar i desenvolupar els serveis de caire esportiu, com també els serveis de la Residència d'Estudiants Bartomeu Rosselló-Pòrcel. Les instal·lacions esportives, especialment, han desenvolupat una oferta que no ha deixat de créixer en activitats, en participació i en acceptació per part de la comunitat universitària, però també de ciutadans externs a la Universitat.

També s'ha de valorar la cooperació internacional, mitjançant la Càtedra Iberoamericana i l'aplicació de la política d'universitat solidària aplicant el 0,7% del que són recursos propis de la Universitat, com també participant mitjançant activitats formatives amb els organismes de cooperació internacional.

I, finalment, la Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears (FUEIB), com un element complementari de la gestió directa, la qual ha intentat desenvolupar el lligam entre universitat i necessitats empresarials, bàsicament necessitats de formació i de prestació de serveis.

ADMINISTRACIÓ I SERVEIS

En els darrers anys s'ha implementat un pla de modernització administrativa; aquest pla ha previst diferents línies, com la descentralització: cadascun dels centres i edificis té un administrador, un delegat del gerent, que té la responsabilitat del seguiment diari des del punt de vista econòmic, de personal i de gestió de l'edifici. En aquest sentit cal destacar també l'evolució en la dotació de personal d'administració i serveis (PAS), caracteritzada per l'increment i la consolidació al llarg dels darrers anys, tal com es mostra a la taula següent, en què s'observa un augment de la plantilla del PAS d'un 25,73% des de 1998, fet que representa un important increment.

QUADRE 8. PERSONAL D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS DE LA UIB, 1998-2003

	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Alumnat (1r, 2n i 3r cicle)	13.222	13.088	12.944	12.287	11.873	11.775
Professorat equivalent a temps complet (PDI)	611	602	650	654	720	760
Personal d'administració i serveis (PAS) ⁹	377	386	384	427	463	474
Dotació PAS (1998 base 100)	100,00%	102,39%	101,86%	113,26%	122,81%	125,73%
Ràtio alumnat/PAS	35,07	33,91	33,71	28,78	25,64	24,84
Ràtio professorat/PAS	1,62	1,56	1,69	1,53	1,56	1,60

Font: Tretze indicadors institucionals de la UIB, pressupost 2004

L'evolució de la relació entre el PAS i l'alumnat és molt positiva, per les dues tendències de sentit contrari que es poden observar: augment del PAS i disminució de l'alumnat. Aquest resultat s'hauria de traduir en una millora de la qualitat de l'atenció, però no es disposa d'estudis en aquest sentit. Una situació diferent s'observa en relació amb el PDI, el qual en els darrers dos anys ha augmentat a un ritme un poc superior que el PAS i s'ha arribat a una situació en la qual la relació entre el PAS i el PDI torna a assolir el mateix nivell que ja s'observava el 1998.

⁹ Inclou els funcionaris de carrera, els interins i els contractats, els laborals fixos de conveni, els laborals interins de conveni i els laborals contractats.

Una de les actuacions més destacades, en aquest sentit, és el desenvolupament de contractes-programa interns, per impulsar la cultura d'eficiència dins els serveis, començant amb dos serveis fonamentals, com el Servei de Biblioteques i Documentació i el Servei de Publicacions. Al llarg del curs 2000-2001, el Servei de Biblioteques i Documentació va realitzar la seva avaluació comptant amb un comitè d'avaluació intern i un comitè d'avaluació extern. Els resultats varen ser positius i mostraren que l'acceptació dels seus serveis i la seva qualitat eren reconegudes, especialment per la millora que havien tingut en els darrers anys; encara que també es va constatar la dotació insuficient i la necessària millora de la situació del personal (professionalització, estabilitat laboral, etc.). Aquests serveis han continuat el procés de millora i han aconseguit reconeixement exterior en diverses ocasions en aquests darrers anys.

També, des del punt de vista de gestió, és destacable la millora de la consciència mediambiental a la UIB, constatada a partir del Pla d'ambientalització i el desenvolupament de l'ecoauditoria. Igualment és destacable el control dels serveis contractats, és a dir, el seguiment del compliment de les condicions contractuals, mitjançant avaluació directa i indirecta, aquesta darrera a partir de bústies perquè els usuaris, siguin professors, alumnes o personal d'administració, puguin fer conèixer el seu grau de satisfacció i les seves queixes o suggeriments. El que no és tan clar és què es fa amb les queixes: alguns canvis han estat relacionats amb aquestes avaluacions, com ara la diversificació dels contractistes dels serveis de cafeteria i menjadors de la UIB, però altres queixes aparentment no han rebut atenció suficient, tal com expressen a les enquestes el professorat i l'alumnat. Tal vegada s'hauria de millorar la política informativa interna mostrant com es millora la gestió i els resultats dels serveis propis i dels contractats.

Una eina fonamental de la millora és la formació del personal, desenvolupada d'acord amb un pla de formació, tant del personal d'administració i servei, com del PDI. Aquesta formació rep bones valoracions per part dels participants, però cal fer una avaluació dels resultats obtinguts, possiblement una avaluació diferida, i observar al llarg del temps com s'apliquen els coneixements adquirits.

Cal tenir present algunes altres accions de millora, com són la creació del servei de salut laboral i prevenció, tal com marca la normativa vigent. Igualment s'ha fet una avaluació de riscos per edificis, prestant atenció sobretot als edificis on hi ha laboratoris que tenen manipulació de substàncies o maquinària d'una certa perillositat, s'han fet plans d'actuació i s'ha constituït el comitè de seguretat i salut. En aquest tema encara s'ha de millorar molt desenvolupant avaluacions no sols dels riscos sinó també fent avaluacions de la qualitat de les instal·lacions (sonoritat, ergonomia, llum, etc.).

Finalment, el 2003, la UIB disposava de 118.333 metres quadrats construïts, espais que han augmentat considerablement, un 32,36%, des de 1998. Aquest creixement ha permès disposar de nous edificis d'aules i despatxos, com el Beatriu de Pinós o el Melchor Gaspar de Jovellanos —els quals han moderat la pressió existent sobre els primers edificis de la UIB—, com també millorar la qualitat de tota l'activitat desenvolupada a la UIB.

A partir d'aquestes dades, la UIB en el context espanyol es pot considerar una universitat petita, però dins el context europeu les seves dimensions són valorades com a raonables i suficients perquè siguin gestionades amb criteris de racionalitat i qualitat.

RELACIONS EXTERIORS DE LA UIB

La UIB ha desenvolupat una intensa xarxa de relacions amb diverses entitats de la societat civil i de l'administració, tant local com estatal i internacional, encara que amb resultat diversos. Les dades dels convenis signats permeten tenir una idea de la importància d'aquest esforç, no tant de la importància de les relacions establertes. Fins al 26 d'abril de 2004, segons l'Oficina d'Informació de la UIB, s'havien signat 612 convenis, 359 dels quals són locals (58,66%), 132 són d'àmbit supraautonòmic (21,57%) i la resta (121, un 19,77%) són internacionals. Els acords locals s'han signat amb empreses (bancs, caixes, empreses turístiques, etc.), entitats socials molt diverses (col·legis professionals, sindicats, ONG, etc.) i diversos organismes de l'administració pública (instituts autonòmics, direccions generals i conselleries, ajuntaments, consells insulars, etc.). Els acords supraautonòmics, a més dels anteriors tipus d'organismes, inclouen també una intensa tasca d'articulació amb altres universitats de tot l'Estat, per poder prestar millors serveis a la comunitat universitària (doctorats interuniversitaris, creació de diversos espais de coordinació, acords per realitzar investigacions, etc.).

Aquesta intensa activitat d'articulació s'ha intensificat en els darrers anys: durant el curs 2002-2003 —entre l'1 de juliol de 2002 i el 30 de juny de 2003— es va finalitzar la tramitació administrativa d'un total de 139 convenis (vint-i-set més que l'any anterior), i el 30 de juny de 2003 hi havia en tramitació 113 convenis. Dels 139 convenis signats amb altres entitats i publicats en el FOU (núm. 206 a 220) durant el curs 2002-2003, 48 es varen signar amb la comunitat autònoma de les Illes Balears, set amb ministeris del Govern espanyol, 38 —un 27,3%— amb altres universitats i centres de recerca, nou amb ajuntaments, tretze amb empreses, 23 amb altres institucions i un amb particulars.

Un dels reptes de la UIB, en un context universitari cada vegada més obert, és la millora de la internacionalització de la Universitat. Hi ha convenis d'intercanvi amb més de cent universitats i centres de recerca internacionals; al llarg del curs 2002-2003, dels 139 convenis, trenta es varen signar amb entitats d'altres països: catorze amb entitats europees, tretze amb entitats americanes i tres amb entitats del continent africà. Els acords internacionals han prioritzat els països llatinoamericans, juntament amb els països de l'est d'Europa; recentment s'ha fet un esforç per ampliar els acords amb altres països de la Unió Europea o els Estats Units, però l'ampliació dels acords amb les universitats d'aquests països és encara un dels reptes de la internacionalització de la UIB.

Durant el curs 2002-2003, la participació en el programa Sòcrates-ERASMUS ha permès que vuitanta-sis estudiants hagin pogut gaudir d'una beca de mobilitat per realitzar estudis en universitats estrangeres. Aquesta dada, tot i ser un interessant indicador de la internacionalització, és preocupant perquè representa una reducció del nombre d'estudiants que s'han beneficiat d'aquestes beques. Un dels motius de la reducció de participació és la minsa quantia de les beques (150 euros per mes i estudiant). Les dades del programa són les següents:

QUADRE 9. EVOLUCIÓ DEL PROGRAMA SÒCRATES (ERASMUS), 1998-2003

	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03
Alumnat (1r, 2n i 3r cicle)	13.222	13.088	12.944	12.287	11.873
Nombre d'estudiants participants	70	109	112	90	86
Nombre de participants per mil alumnes	5,29	8,33	8,65	7,32	7,24
Evolució participants (1998 base 100)	100,00%	155,71%	160,00%	128,57%	122,86%
Evolució participants (1999 base 100)	—	100,00%	103,90%	87,95%	86,97%
Mitjana de mesos per estudiant	7,7	7,5	6,7	6,7	5,8
Evolució mesos (1998 base 100)	100,00%	97,40%	87,01%	87,01%	75,32%
Euros per mes	135	135	150	150	150

Font: Elaboració pròpia a partir de la Memòria del curs acadèmic 2002-2003

Com es pot observar, ni la ponderació amb les dades decreixents d'alumnat de la UIB permet explicar la pèrdua de participants des de 1999. Si es pren com a base de comparació aquest any, s'ha perdut quasi un 14% de participants, això en un context de major familiaritat amb la realitat europea, millor domini dels idiomes i de major experiència. Per tenir un referent, es pot recordar que una universitat com l'Autònoma de Barcelona, amb poc més de 51.500 alumnes, el curs 2002-2003 tenia 817 estudiants en aquest programa, és a dir, té 4,4 vegades més alumnes, però té 9,5 vegades més alumnes ERASMUS i quasi 3.000 alumnes estrangers realitzant estudis a la UAB.¹⁰

EVOLUCIÓ FUTURA DE LA DEMANDA I L'OFERTA UNIVERSITÀRIA A LES ILLES BALEARS

El volum de població marca els límits dels alumnes potencials de la Universitat.¹¹ Sent així, les projeccions demogràfiques indiquen que en els propers quinquennis es reduirà el nombre de persones joves residents a les Illes i que estiguin en edat de cursar estudis universitaris (18-23). Per a 2006 es preveu un decrement¹² de gairebé el 15% respecte de 2001, el descens s'accentuarà fins arribar a un 24% de pèrdua el 2011 i es passarà a recuperar població el 2016 i 2021.

¹⁰ Memòria acadèmica UAB, 2002-2003.

¹¹ Malgrat que l'actual legislació facilita una major mobilitat dels estudiants entre universitat ubicades a comunitats autònomes distintes a la de procedència.

Ara bé, si només es tenen en compte aquestes xifres podem caure en una interpretació plana de la realitat. Actualment es produeixen una sèrie de tendències socials que ajuden a dimensionar els efectes del decreixement demogràfic del grup de potencials alumnes. Aquestes tendències es poden agrupar fonamentalment en dos grans grups, categoritzats segons els efectes sobre la població i sobre l'oferta de la UIB. D'una banda, es donen processos d'extensió de la demanda d'estudis universitaris i, de l'altra, es produeix una intensificació de la demanda de formació universitària.

La taxa bruta d'estudiants universitaris s'ha incrementat en els darrers anys i es previsible que ho segueixi fent i, a més, es produeix un increment significatiu de les situacions que combinen estudis universitaris i treball. És a dir, es donen dos processos diferenciats que permeten preveure un increment de l'extensió de la demanda d'estudis universitaris:

- a) S'incrementa el percentatge de joves que cursen estudis universitaris. En els darrers deu anys la taxa bruta d'estudis universitaris¹³ ha passat del 28,63% al 40,73% en el conjunt de l'Estat. Aquest increment es deu a dos factors clarament interrelacionats: d'una banda, les empreses demanen mà d'obra més qualificada i, de l'altra, a la dècada dels noranta s'han registrat elevades taxes d'atur entre la població més jove, de tal manera que l'ensenyament universitari s'ha plantejat com una situació d'espera estratègica per a una millor entrada al mercat de treball.
- b) S'incrementa el nombre de persones que combinen estudis i treball. Les característiques específiques del sistema productiu de la comunitat autònoma tenen efectes contradictoris vers la demanda d'estudis universitaris. Si bé es genera un elevat grau d'abandonament d'itineraris formatius, ja que l'oferta de treball és molt dinàmica i atractiva a curt termini per als joves, també és cert que l'estacionalitat de l'activitat productiva, amb el que això suposa de discontinuïtat en l'activitat laboral, permet combinar amb major facilitat els estudis i el treball.

Pel que fa a la intensificació de la demanda, és a dir, la situació en què un titulat universitari,¹⁴ per raons laborals o de formació no productiva, demana noves titulacions, bé sigui per aprofundir en les seves capacitats professionals (diplomats que demanen titulacions de grau superior de la mateixa branca, demandes de formació de postgrau, demandes de programes de tercer cicle), o bé per completar la seva formació per altres motius.

¹² El grup d'edat de referència, en aquest cas, és el de vint a vint-i-quatre anys.

¹³ Relació en percentatge entre els estudiants universitaris de qualsevol edat i el total de població de divuit a vint-i-tres anys. No es tenen en compte els estudiants de tercer cicle.

¹⁴ Els darrers cursos 1998-2003, entre un 3,3% i un 3,5% dels admesos al curs accedien a la UIB com a titulats universitaris.

La intensificació vinculada a la capacitació professional és condicionada per les actuals exigències de formació continuada per part de les empreses. Això fa que el període formatiu ja no es consideri com una fase limitada en la vida professional, sinó que s'estengui al llarg de tota la vida professional. En aquest sentit, la major incidència es tradueix en demanda de cursos d'especialització.

Aquestes tendències en tot cas poden amortir parcialment la reducció demogràfica del nombre potencial d'alumnes de la UIB. No s'ha d'esperar que la taxa d'estudiants universitaris s'incrementi de quinze punts, però sí que es pot aspirar a accedir al nivell de la mitjana estatal, cosa que suposaria un increment de deu punts en la taxa d'estudiants universitaris. Aquest increment demana la reducció de les actuals taxes d'abandonament dels estudis secundaris, que estan sis punts per sobre de la mitjana estatal. Estimar quina pot ser l'aportació dels processos d'intensificació de la demanda és més difícil, i depenen en major grau de les polítiques de gestió de la mà d'obra de les empreses establertes a la comunitat autònoma.

BALANÇ DELS DARRERS ANYS

Amb una perspectiva global, dels darrers anys 1999-2003, hem de destacar tres aspectes. D'una banda, ha estat un període rellevant perquè s'han aprovat els nous Estatuts per a la UIB i tota una nova normativa universitària autonòmica. Amb els Estatuts i aquesta normativa es concreta i regula la forma d'exercir l'autonomia universitària i es defineix com serà a partir d'ara la forma d'organitzar i de dirigir i gestionar la formació superior a la CAIB. Els canvis importants que amb el compromís de tota la comunitat universitària s'han pogut concretar marcaran ben segur una nova forma de fer, que hauria de permetre a la UIB mantenir-se en una bona posició entre les universitats de referència, pel que fa a la recerca i a la qualitat general de la docència i serveis; però encara resta per trobar una solució adequada a alguns greus problemes, com ara la pèrdua constant d'alumnat, la relació amb la societat de les Illes Balears, etc.

D'altra banda, el curs 2002-2003 va representar l'inici efectiu d'una reflexió col·lectiva, articulada mitjançant el Pla estratègic de la UIB, que ha de fer possible passar decididament cap a un espai d'ensenyament lligat a una profunda millora de la qualitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge, inserit en el nou context de la societat del coneixement que s'està construint a la Unió Europea. Era una necessitat anunciada i un canvi imprescindible per poder entrar de forma eficaç a l'espai europeu de formació superior; en qualsevol cas, durant el curs 2003-2004 s'hauria d'haver avançat més en la concreció i el desenvolupament del Pla estratègic.

Finalment, el període acadèmic 1999-2003 ha estat marcat per la millora continuada en el conjunt dels indicadors de l'activitat de la UIB, malgrat la pèrdua d'alumnat. En docència, recerca, transferència i extensió universitària s'ha seguit millorant els resultats. La UIB té més alumnes en formació permanent, millors índexs de rendiment acadèmic, més investigadors actius, més recursos per a recerca aconseguits en convocatòries competitives, més activitat de transferència de coneixements i prestació de serveis, més activitat d'extensió universitària i difusió cultural, més

recursos, més i millors espais per a la docència i per a la recerca. Malgrat les millores, no cal oblidar que millors resultats han d'anar acompanyats de més reconeixement per part de la societat i d'una implicació progressiva i més important dels agents socials i econòmics, afegida a l'augment de compromís de la Universitat amb la societat. Cal aconseguir, entre altres coses, que la societat balear reconegui que per fer front a la transició tecnològica, organitzativa, cultural... de les nostres societats l'essencial és l'educació, perquè l'educació és allò que crea la font de treball, que és la font essencial de productivitat en una economia de serveis i cada vegada més informacional, en què la productivitat depèn de la capacitat mental dels treballadors. Al mateix temps, l'educació és el principal instrument de correcció de les desigualtats socials. En una societat on la gran disparitat social és entre els que exerceixen un treball interessant i remunerat perquè tenen la capacitat professional de fer-ho i els que no, el fet que tothom tingui accés a un alt nivell d'educació és un factor de democratització.

Problemes estratègics i de finançament de la Universitat de les Illes Balears. Contribució a un debat necessari sobre la funció de la UIB¹

Carles Manera Erbina

A Gabriel Oliver Capó, in memoriam

¹ Agraesc els comentaris i suggeriments del gerent de la UIB, l'amic Andreu Alcover Ordinas, amb qui vaig redactar un document de tancament de gestió del període 1999-2003, i que he fet servir parcialment en aquesta aportació. Al mateix temps, el meu agraïment és per al personal administratiu i de serveis de la UIB, sobretot per la seva entrega, sovint poc considerada -no eludesc la meua responsabilitat en això-, i també per la proporció de les dades que fan part d'aquest treball. De forma molt particular, he d'esmentar els serveis de Comptabilitat i Pressuposts, d'Alumnes, de Patrimoni i Contractació, de Personal i l'Oficina de Planificació i Prospectiva. Igualment, el text s'ha enriquit amb les nombroses converses mantingudes, en el decurs dels darrers anys, amb Martí X. March i Lluís Ballester. Les errades són de la meua exclusiva responsabilitat.

RESUM

L'objectiu d'aquest treball és fer una anàlisi sobre els problemes estratègics i de finançament de la Universitat de les Illes Balears. El primordial objectiu d'aquesta aportació és contribuir a un debat sobre la funció de la UIB en l'estructura econòmica i social de les Balears, tot partint d'una premissa fonamental: la Universitat hauria de ser una peça clau en la revisió assenyada del model de creixement illenc i, per tant, no es pot arraconar d'una discussió en la qual caldria que participàs més activament. Alhora, és determinant exigir a la UIB un esforç de reorganització interna i d'adequació de l'entitat a uns entorns que canvien amb enorme rapidesa i que generen tota casta d'externalitats.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar los problemas estratégicos y de financiación de la Universidad de las Illes Balears. El principal objetivo de esta aportación es contribuir a un debate sobre la función de la UIB en la estructura económica y social de Baleares, partiendo de una premisa fundamental: la Universidad debería ser una pieza clave en la revisión seria del modelo de crecimiento isleño y, por tanto, no se puede marginar de una discusión en la que su participación activa es muy necesaria. Al mismo tiempo, es determinante exigir a la UIB un esfuerzo de reorganización interna y de adecuación de la entidad a unos entornos que cambian con una enorme rapidez y que generan toda clase de externalidades.

INTRODUCCIÓ

El text que es presenta respon a uns condicionants de caire molt particular: l'experiència de set anys com a vicerector en la gestió economicoadministrativa (juliol de 1996-maig de 2003) de la Universitat de les Illes Balears (UIB, d'ara endavant), una àrea molt sensible que abasta factors clau, com ara la negociació de partides econòmiques amb diferents entitats — amb rellevància cabdal del Govern de les Illes Balears—, la confecció i el seguiment executiu del pressupost i les polítiques adreçades al personal d'administració i serveis (PAS). Per tant, sóc conscient que aquest fet condiciona l'objectivitat en els plantejaments que es detallaran tot seguit, tot i que les reflexions obeeixen als coneixements adquirits, avalats per dades provinents de la mateixa institució que, aquestes sí, mantenen un fractura molt més freda i de més difícil qüestionament. El primordial objectiu d'aquesta aportació és contribuir a un debat sobre la funció de la UIB en l'estructura econòmica i social de les Balears, tot partint d'una premissa fonamental: la universitat hauria de ser una peça clau en la revisió assenyada del model de creixement illenc i, per tant, no es pot arraconar d'una discussió en la qual caldria que participés més activament. Alhora, és determinant exigir a la UIB un esforç de reorganització interna i d'adequació de l'entitat a uns entorns que canvien amb enorme rapidesa i que generen tota casta d'externalitats.

El que tot just s'ha anotat suposa, de manera intrínseca, la necessitat d'efectuar canvis en la cultura de la gestió a la universitat. Paraules i conceptes com ara «autoavaluació», «avaluació externa», «cost d'oportunitat», «indicadors», «productivitat», «eficàcia», «eficiència», apareixen en documents que es llegeixen i se solen discutir acaloradament en claustres, consells de govern i altres reunions col·lectives. Això sol provocar incertesa i incredulitat entre els membres de la comunitat universitària. En efecte, quan es parla amb un llenguatge provinent del món de l'empre-

sa, les expressions entre els membres de la universitat espanyola assoleixen un rictus d'incomoditat i fins i tot de menyspreu. No obstant això, a la Unió Europea — ja no en parlem als Estats Units— és cada cop més clara l'assumpció de metodologies i iniciatives que neixen en l'esfera privada per gestionar entitats de caire públic. El paradigma d'això el constitueix l'àmbit sanitari, on proliferen, ja a Espanya, les pràctiques de mesura de les activitats desplegades, d'indicadors de productivitat i d'eficiència i d'anàlisi que, fins fa relativament poc temps, tot just s'aplicaven a l'univers de les empreses. Estam davant clars processos que trasbalsen inèrcies que s'incorporen, de mica en mica, a un plantejament de caire funcional, en el pitjor sentit del terme. Però val a dir que, des d'una defensa inequívoca de la voluntat de servei públic que ha de tenir la universitat costejada per tots, resulta cada cop més urgent adoptar instruments i mètodes que, sense qüestionar aquesta vocació pública, agiliti i faci més eficaç la presa de decisions sobre uns fonaments quantitatius i qualitatius del coneixement interior i de l'entorn de l'organització. Hom és conscient que està servida l'acusació que, amb tot això, es vol «privatitzar» la universitat. Però aquesta prevenció sol ser més imputable a una manca d'aproximació a la gestió quotidiana i, alhora, a un posicionament molt subjectiu dels problemes centrals del món universitari que a una visió analítica més globalitzadora sobre el tema.

Amb aquesta filosofia com a teló de fons, el treball s'articula en tres punts fonamentals, que es troben totalment interrelacionats. En un primer apartat es presentarà una síntesi apretada sobre l'anàlisi DAFO que es confegí a la UIB a partir d'un variat i copiós material documental, relacionat amb la planificació estratègica. Derivat d'això, s'ordenen els dos epígrafs següents: en un primer, s'emfatitzen elements externs que condicionen i marquen l'evolució universitària, amb un corol·lari clar com és la necessitat d'impulsar una universitat veritablement emprenedora; en el segon, s'aborden vectors de naturalesa més interna, que esdevenen factors que cal revisar de la institució i que es poden enfrontar amb la idea abans exposada. No s'ofereixen conclusions finals, car es palesen amb claredat en el decurs de tot el document en el qual, endemés, pul·lula la peremptorietat d'actuar amb recursos econòmics escassos, tot i els increments notables en el pressupost de la UIB en els darrers vuit anys. Atenent la seva orientació pública, la procedència de les seves partides — essencialment de l'administració autonòmica— i la varietat i intensitat de les demandes sobretot internes, no es pot oblidar que a la UIB, com en altres entitats, es treballa amb una fórmula simple, però sovint de dificultós enteniment: el de la suma zero. Un fet que no sempre es té en compte.

UN APUNT EMPRESARIAL SOBRE LA UIB

Des de l'exercici de 1997, el pressupost de la UIB s'ha fet més intel·ligible per a la comunitat universitària. La pretensió de l'equip rectoral fou la confecció d'un document pressupostari que fos clar per a un lector profà, i que donés a entendre les grans línies en l'assignació dels recursos de la UIB. Fruit d'aquesta idea és la *Memòria* del pressupost, que s'acompanya d'altres materials — com ara els indicadors—, de gran rellevància per a la presa de decisions. Fins al mes de maig de 2003, es poden explicitar unes característiques tècniques:

- a) L'assoliment de dèficit zero en els darrers cinc anys;
- b) L'existència d'un deute controlat — 600 milions de pessetes—, que fa que la UIB sigui de les menys endeudades de l'Estat;

- c) La confecció d'unes normes d'execució pressupostària;
- d) L'esperonament del pressupost per programes.

En paral·lel, hom pot anotar factors renovadors de caire polític:

- a) L'incentiu als articles 83 de la LOU, amb la reversió del 5% dels contractes;
- b) La creació de la figura del contracte-programa intern, amb resultats satisfactoris;²
- c) La proposta d'un Model de Finançament per a la UIB, lliurat a la Direcció General d'Universitat, pensat a partir del model de finançament de les universitats valencianes.³

D'altra banda, la UIB estimulà tots i cadascuns dels processos que s'entenen com a planificació estratègica i articula en un sol fil conductor les accions estratègiques ja desplegades. En aquest sentit, ha resultat vital la connexió amb la Universitat Politècnica de Catalunya, a la qual hom ha acudit cercant formació d'alt nivell i assessorament. Les conseqüències de tot això han estat:

- a) L'avaluació administrativa de la UIB mitjançant la metodologia EFQM, amb el suport extern de l'empresa Deployment;⁴
- b) L'elaboració del Pla Estratègic de la UIB per al període 2002-2006 (aprovat per la comissió constituïda per al Pla Estratègic, el Consell Executiu, el Consell de Govern, el Claustre i el Consell Social), amb quatre línies prioritàries (turisme, medi ambient, qualitat de vida i noves tecnologies), trenta-dos objectius concrets i noranta-nou mesures específiques d'actuació;⁵
- c) El plantejament del desplegament del Pla Estratègic: a partir d'ací, cal fer-lo operatiu;
- d) L'elaboració d'indicadors de mesura de la gestió en totes les seves vessants, variables incorporades al Pressupost de la UIB des de l'any 1998: tretze indicadors institucionals i vint-i-dos indicadors dels programes del pressupost;
- e) L'establiment d'un gran panell d'indicadors i de xifres de la UIB des de l'any 2000, editat en forma de llibre i penjat a la plana web de la UIB;⁶
- f) La redacció de Documents de Treball de l'equip econòmic, en els quals es detallen aspectes diferents de la gestió economicoadministrativa de la UIB. En concret, s'han generat quaranta-set documents estratègics des de l'any 1996 fins al maig de 2003.
- g) La millor dotació i estructura de l'Oficina de Planificació i Prospectiva, peça clau en tots els processos de planificació estratègica de la UIB.

² L'explicitació dels contractes-programa es troba al *Pressupost 2002* de la Universitat de les Illes Balears, pàg. 23-30.

³ VICERECTORAT DE PLANIFICACIÓ ECONOMICOADMINISTRATIVA. *Proposta de model de finançament de la UIB, curs 2000-2001*, document de treball núm. 1, octubre 2000.

⁴ DEPLOYMENT CONSULTING GROUP. *Presentación del Informe de Evaluación según el modelo E.F.Q.M. de excelencia*, abril 2000.

⁵ VICERECTORAT DE PLANIFICACIÓ ECONOMICOADMINISTRATIVA (2003). *Pla estratègic de la Universitat de les Illes Balears 2002-2006*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

⁶ VICERECTORAT DE PLANIFICACIÓ ECONOMICOADMINISTRATIVA (2001). *UIB 2000. Estadística i indicadors*. Palma: Universitat de les Illes Balears; i <<http://www.uib.es/servei/opp>>.

Aquest important corpus documental facilita l'adopció de la metodologia DAFO a la UIB, que indica uns aspectes concrets. Per un cantó, les amenaces a l'entorn universitari es concentren en:

- Els mercats són més oberts i, per tant, hi ha més competència.
- Formes no presencials de l'ensenyament universitari en altres comunitats.
- Disminució gradual del rol de les administracions públiques com a agents finançadors.
- Caiguda demogràfica que redueix els potencials actius universitaris a la nostra comunitat fins al 2010.

D'altra banda, les oportunitats de l'entorn es detecten en:

- Diversificació de la demanda: postgrau, doctorat, formació contínua, extensió universitària.
- La globalització implica, alhora, l'increment de la mobilitat i l'avinentsa de poder captar més recursos.
- Innovació tecnològica i recerca aplicada com a factors de desenvolupament: els coneixements relleven les matèries primeres com a base del creixement econòmic.
- Aparició de «nous» mercats: Amèrica Llatina, nord d'Àfrica, illes mediterrànies.

Els punts forts de la UIB serien:

- La capacitat en R+D: recursos humans i equipaments.
- La UIB és un instrument bàsic per a la formació dels professionals.
- La transparència econòmica, avalada pels controls interns i externs.
- La existència d'un capital humà que es pot eixamplar a la societat.
- La experiència en formació a distància: Campus Extens.

Mentre que els punts febles es subratllen en:

- L'estructura organitzativa: contraposició d'interessos, corresponsabilitat a la gestió.
- Els recursos humans: rigidesa estructural, manca de motivació, comunicació interna molt escassa.
- La vessant docent: manca d'adequació al mercat, baix rendiment acadèmic, escassa innovació metodològica (predomini de classes magistrals).
- Les eines de gestió: poc coneixement de l'entorn social, parca adaptabilitat a aquest entorn, manca d'una cultura institucional, inexistència d'una trajectòria en plans integrals de formació.

De tot plegat, cal indicar dos àmbits precisos d'anàlisi, que s'aborden tot seguit.

ELS FACTORS EXÒGENS A LA UIB: ES FA NECESSÀRIA LA UNIVERSITAT EMPRENEDORA

En un món globalitzat, la universitat ha de competir i, en aquest sentit, ha de fer valer les seves condicions de diferència. El territori és el primer element diferenciador i el context més directe que emmarca l'activitat universitària. En el cas de la UIB, el seu entorn territorial immediat es tradueix en un dels punts forts indiscutibles, des de la perspectiva ambiental: les illes Balears són un indret reconegut pel seu clima benigne, pels seus actius ecològics i per una magnífica renda de situació respecte a la comunicació aèria i marítima amb l'Europa més avançada. En el seu context general, la UIB s'ubica, doncs, en

un territori ideal per viure, la qual cosa esdevé un reclam que, demogràficament, s'ha concretat en l'increment notable de la població flotant. En un context més específic, la localització del campus es presta a tota mena de diagnòstic i debats sobre la virtualitat de fer una infraestructura universitària de nova planta fora del centre urbà o integrat a dins. Avantatges i inconvenients es poden subratllar en ambdós casos. Però sense negar que la UIB no renuncia a una projecció més directament centrada a l'àmbit de la ciutat, la realitat és que el gruix dels seus actius es troba a set quilòmetres i mig de Palma. L'actual emplaçament de la UIB ha tingut, com a punt fort fonamental, un clar avantatge en eficàcia des del moment en què l'organització es troba situada en un mateix entorn. Però, alhora, el punt feble rau en el fet que l'escassa presència de residències i d'espais productius allunya de la realitat la institució. I, sobre aquest punt, és important ressaltar un dels factors comuns de tota la documentació d'anàlisi d'entorn que s'ha pogut confeccionar sobre la UIB: el seu aïllament de la societat i del teixit productiu illenc.⁷ Alhora, des de les esferes universitàries s'ha afirmat que aquest entorn no ha valorat — ni valora— suficientment la universitat. Ambdues situacions infereixen un capficament que curtcircuita les enormes possibilitats que existeixen entre un territori de dimensions reduïdes (amb tot el que comporta) i una institució d'ensenyament superior presencial (l'única, de moment, a la comunitat), que té la voluntat estratègica d'esdevenir un motor socioeconòmic efectiu.

Així doncs, territori, sistema productiu i UIB necessiten una major i millor articulació, perquè, encara, cadascun dels elements exposats es relacionen poc entre si. Estam davant d'una potencial xarxa de contactes que es troba desactivada. L'objectiu, doncs, no és altre que fer la connexió entre territori, universitat i sistema productiu, la qual cosa passa per una noció fonamental: cadascuna de les parts ha de cedir un tros de la seva sobirania — com sol esdevenir a tot procés real de negociació — per tal de convida com a socis i no pas com a clients o proveïdors. La ruptura de l'autoaïllament implica la noció, potent, de formació de xarxes de comunicació que acaben per establir sinèrgies efectives entre la universitat, el territori que l'envolta i el teixit productiu que la nodreix.

Les bases de tot aquest procés és la *universitat emprenedora*, entenent així una nova dimensió de la institució universitària, caracteritzada per set factors claus:

- Oberta i permeable a l'exterior.
- Amb una aposta clara per la formació contínua i el reciclatge professional.
- Que transfereix tecnologia i coneixement.
- Compromesa amb la creació de llocs de treball.
- Innovadora.
- Arrelada amb el desenvolupament territorial.
- Superadora del model client-proveïdor pel de soci.

Els tres pilars que sustenten aquesta concepció són:

1. La planificació estratègica.
2. Les membranes de transferència, és a dir, l'organització en xarxa.
3. Les aliances.

⁷ Aquesta percepció s'observa amb reiteració al document elaborat per SOCINTEC (2000). *Informe de las demandas empresariales de apoyo a la innovación en las Illes Balears*. Palma: Pla Bit segle XXI, Conselleria d'Innovació i Energia, Govern de les Illes Balears.

Vegem-ho més detalladament.

1. La planificació estratègica significa establir la missió, la visió i els objectius de la universitat mitjançant el Pla Estratègic de la institució. Quatre elements enriqueixen tot el procediment: el pressupost per programes (tot remarcant els indicadors particularitzats), l'avaluació de la qualitat (estudis, serveis, gestió), el desplegament de contractes-programa i la fixació d'una petita però escollida bateria d'indicadors que permeten visualitzar l'evolució de la institució. Sobre això, el treball desenvolupat a la UIB des de l'any 1997 és considerable, i es recorda de bell nou:
 - Avaluacions d'estudis.
 - Avaluacions de serveis.
 - Diagnosi de la gestió a partir del model EFQM.
 - Pressupost per programes, tot tenint en compte la comptabilitat analítica.
 - Establiment de tretze indicadors institucionals i de vint-i-dos indicadors que afecten els programes pressupostaris.
 - Inici dels contractes-programa interns.
 - Recopilació centralitzada d'indicadors i dades estadístiques per tal de facilitar el coneixement de la institució i la presa de decisions.
2. Les membranes de transferència, que defineixen la capacitat de la UIB per tal de fer palesa la seva projecció a l'entorn, i, de manera recíproca, la percepció que aquest en té de la universitat. Sis gran eixos s'albiren com a rellevants:

Membranes de transferència	Algunes actuacions concretes
1. Xarxa institucional	Càtedra Mapfre Càtedra Sa Nostra Càtedra Sol-Melià Convenis consells insulars Convenis Govern Balear Conveni Cambra de Comerç Càtedra Iberoamericana
2. Formació i creació d'empreses	Fundació General FUE
3. Formació permanent	FUE Titulacions pròpies: Turisme Formació continuada a distància
4. Xarxa temàtica i territorial	Programa XXV aniversari UIB Campus Extens Extensions territorials a municipis
5. Recerca i transferència tecnològica	Serveis científicotècnics Creació Institut Ciències de la Salut Convenis institucionals amb empreses Laboratoris
6. Xarxa solidària	Projectes amb ONG Aportacions 0,7 Conveni Fons Mallorquí de Solidaritat

L'esquema revela que la UIB executa accions que, tot i amb dificultats, permeabilitzen la seva activitat a l'entorn. No obstant això, l'estat actual planteja encara enormes insuficiències: la UIB segueix funcionant amb una clara noció d'oferta i, en pocs casos, de demanda. Esperonar que, a banda de l'oferta, sigui la demanda una de les impulsores de la universitat i de la seva aportació en l'ampla gestió del coneixement és probablement un dels reptes inajornables de la institució. En aquest respecte, l'actitud de la UIB hauria de ser implementada amb el seu entorn figures — càtedres d'empresa, convenis específics, etc.— que suposin alimentar sinèrgies efectives en les quals hi guanyi la universitat i el seu interlocutor consorciat, a qui cal demanar consell, participació i compromís. La UIB ha de ser escoltada. Però, al seu torn, la UIB ha de saber escoltar.

3. Les aliances esbrinen escenaris diferents:

ALIANCES	ACCIONS
Globals	Càtedra UNESCO
Locals	Institut Joan Lluís Vives Grup G7 Administracions públiques
Arc mediterrani	Convenis universitaris amb el Magrib Xarxa Tethis
Amèrica Llatina	Convenis universitats llatinoamericanes
Europa	Convenis universitats europees

La gestió d'aquestes xarxes interinstitucionals suposa un esforç de coordinació de la UIB i de trobar-se a l'aguait dels contextos de tota mena en els quals es mou l'activitat universitària. Aquesta hauria de comportar una política comunicativa i d'acció política, internes i externes, que afectarien diferents àmbits del treball quotidià de la institució, i que tot seguit s'apunten:

- 1) Connectar de forma més eficaç els diferents col·lectius de la UIB. És a dir, fer més fluides les comunicacions internes i més operativa i eficient la gestió.
- 2) Explotar millor el capital intel·lectual de la universitat, per damunt de la prevalença del capital estrictament físic. Atinent els problemes pressupostaris, cal configurar infraestructures bàsiques que aprofitin al màxim el capital intel·lectual intern per tal d'assolir economies d'escala.
- 3) Gestionar la diversitat: cada treballador és distint; cada alumne és diferent; els departaments, les facultats, les escoles, els laboratoris, són de naturalesa, de composició i amb finalitats heterogènies. A l'àmbit acadèmic, científic i de gestió, tots no som iguals.
- 4) La UIB hauria d'actuar, de debò, com a motor de la visió estratègica de la comunitat balear, la qual cosa indicaria el seu veritable arrelament al territori i la seva important posició com a institució referencial.
- 5) Major presència universitària a Palma, a partir de millors col·laboracions amb l'Ajuntament, i sota la idea bàsica de combinar desenvolupament tecnològic, convivència i cohesió social, amb un objectiu estratègic: les promocions econòmica i cultural.
- 6) La interconnexió entre diferents agents, sota el plantejament de guanyar-hi tots. La UIB es troba, a hores d'ara, encara força allunyada de la societat balear; i aquesta manté unes comunicacions inestables amb el campus universitari.

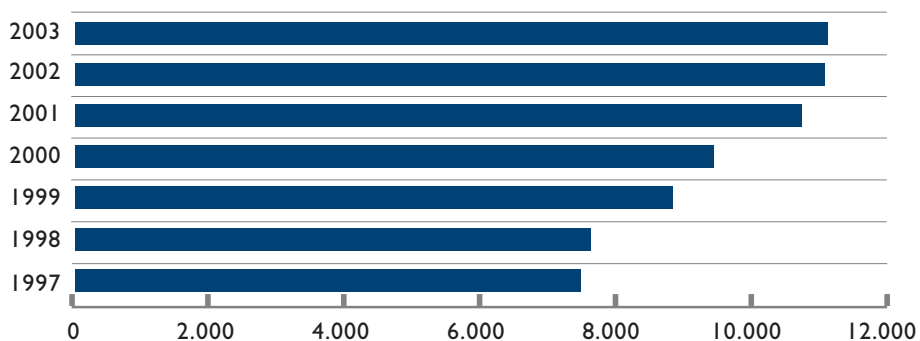
- 7) El foment de la cohesió social en un sentit prou clar: una societat no desenvolupada socialment no és competitiva en el futur.

ELS FACTORS ENDÒGENS A LA UIB. LA NECESSITAT DE RACIONALITZAR ELS PROCESSOS INTERNS

La UIB ha millorat notablement els seus indicadors econòmics en els darrers anys. Dos factors expliquen aquesta situació:⁸

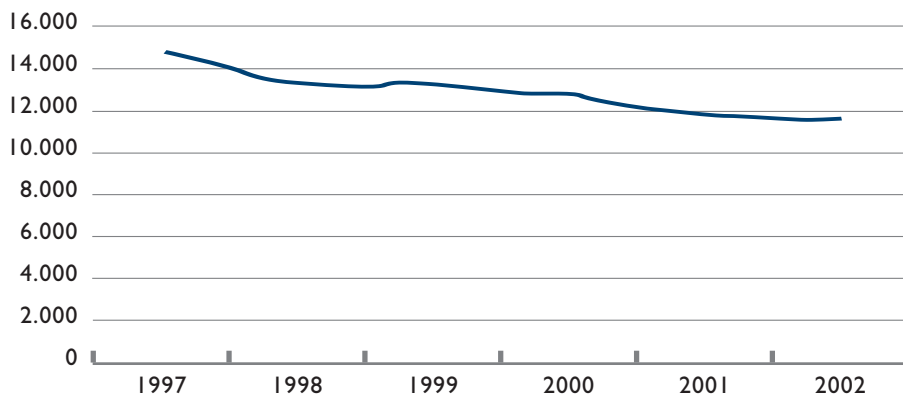
D'una banda, la UIB ha vist incrementat el seu pressupost de manera important:

EVOLUCIÓ DEL PRESSUPOST DE LA UIB, EN PESSETES CORRENTS



I, de l'altra, coneix un cert bloqueig en el seu creixement d'estudiants:

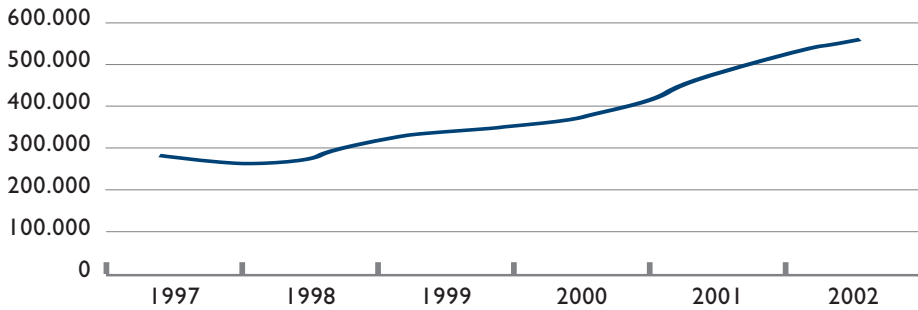
EVOLUCIÓ RECENT DEL NOMBRE D'ESTUDIANTS A LA UIB



⁸ Totes les xifres i tots els gràfics que s'exposaran a continuació tenen com a font els documents dels pressuposts de la UIB en els anys que s'esmentin -en particular, les taules dels indicadors institucionals- i el Servei de Comptabilitat i Pressuposts de la UIB.

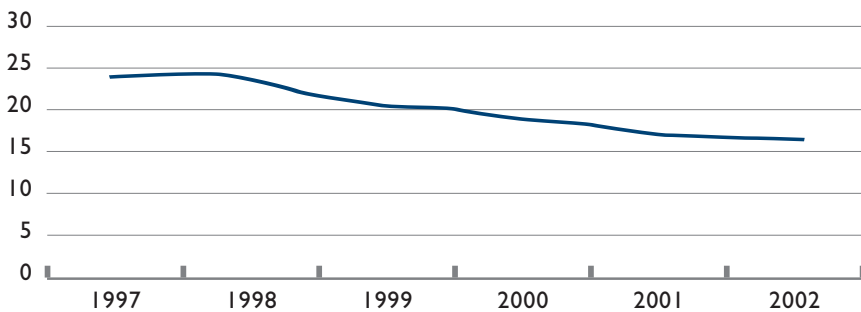
Per la qual cosa la transferència nominativa per alumne ha crescut de manera molt significativa:

EVOLUCIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA NOMINATIVA PER ALUMNE, EN PESSETES CORRENTS



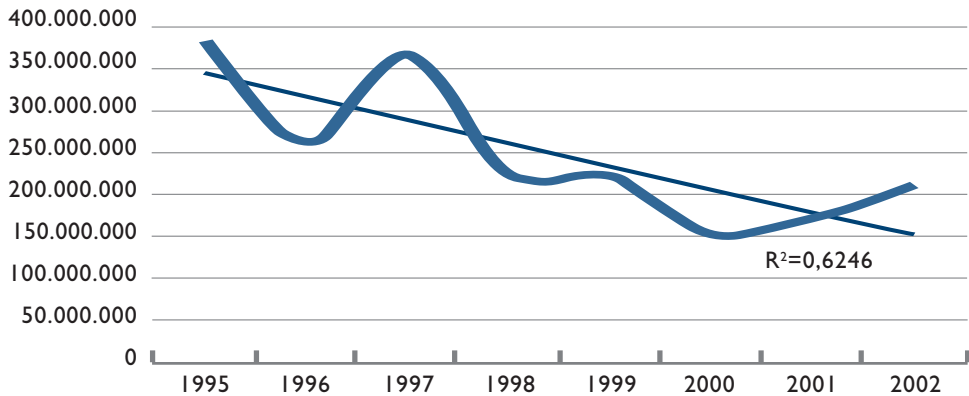
Paral·lelament, s'han incrementat les plantilles de professorat i de PAS, de forma que s'han assolit bons nivells de qualitat — tot eliminant la massificació— a l'àmbit de la docència, la recerca i els serveis:

EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'ESTUDIANTS PER PROFESSOR

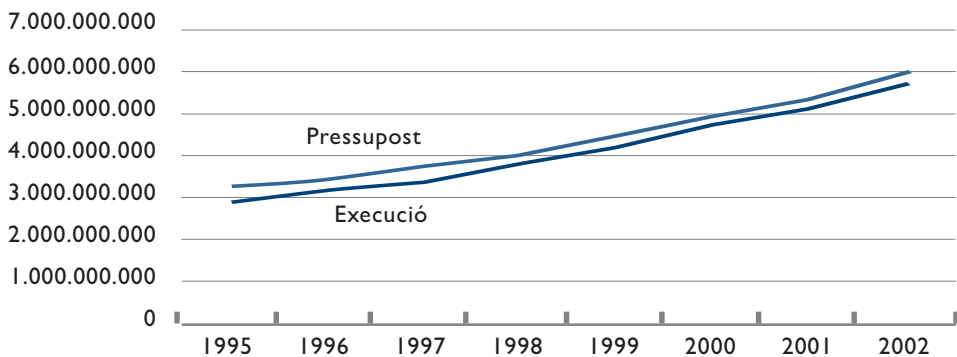


Ara bé, en aquest panorama favorable, l'evolució de les despeses de personal palesen el perfil següent:

EVOLUCIÓ DEL ROMANENTS DEL CAPÍTOL I

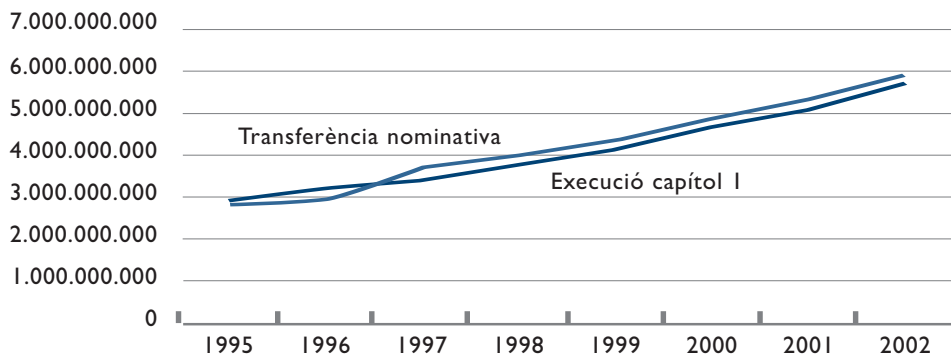


PRESUPOST CAPÍTOL I I EXECUCIÓ



La lectura dels gràfics precedents —les xifres són pessetes corrents— indica que l'execució pressupostària s'acosta, cada vegada més, al pressupost inicial, de manera que la capacitat d'estalvi — formulada en els romanents— minva de mica en mica. Dit d'una altra forma, l'increment en les despeses de personal acaba per absorbir les possibilitats de mantenir un coixí pressupostari que ha esdevingut vital per a l'enllestiment de l'exercici. És més: la transferència nominativa lliurada pel Govern comença a no ser suficient per cobrir les despeses de personal, fet que igualment explica la reculada de romanents:

EVOLUCIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA NOMINATIVA I DE LES DESPESES DEL CAPÍTOL I



Les dades exposades porten a una conclusió fonamental: cal un control més ferm de les despeses del capítol I, amb l'objectiu de no tensionar més a l'alça aquesta important partida i, de retruc, no forçar el creixement del capítol 2, que representa les assignacions en despeses corrents:

EVOLUCIÓ DE LES DESPESES EN ELS CAPÍTOLS I I 2 A LA UIB

Anys	Capítol I	Increment	Capítol 2	Increment
1995	3.273.066.585	—	1.291.484.066	—
1996	3.467.669.000	6%	1.213.544.145	-6%
1997	3.760.584.000	8%	1.617.409.148	33%
1998	4.019.534.471	7%	1.720.508.059	6%
1999	4.402.719.000	10%	1.751.600.609	2%
2000	4.837.332.554	10%	1.857.055.677	6%
2001	5.300.361.764	10%	1.755.688.639	-5%
2002	5.946.130.176	12%	1.955.122.999	11%

L'evolució és clara: les partides que impliquen personal han augmentat a taxes molt superiors a les que afecten despesa corrent; és més, fins i tot en aquest darrer cas es produeixen minves significatives, que tenen un únic corol·lari d'increment espectacular el 1997, amb l'assumpció de la transferència universitària. Una conclusió que es deriva d'això és que si hom incrementa el capítol de personal i es manté força estable el de despesa corrent, la minva en la qualitat dels serveis pot provocar situacions dificultoses per a la comunitat universitària. És a dir, no es poden prevenir increments en les plantilles — tant del PAS com del PDI— de la UIB sense tenir presents les

despeses que són inherents a d'altres capítols pressupostaris: despatxos, electricitat, aires condicionats, mobiliaris, espais, etc. A partir d'ací, les reflexions són bàsicament dues:

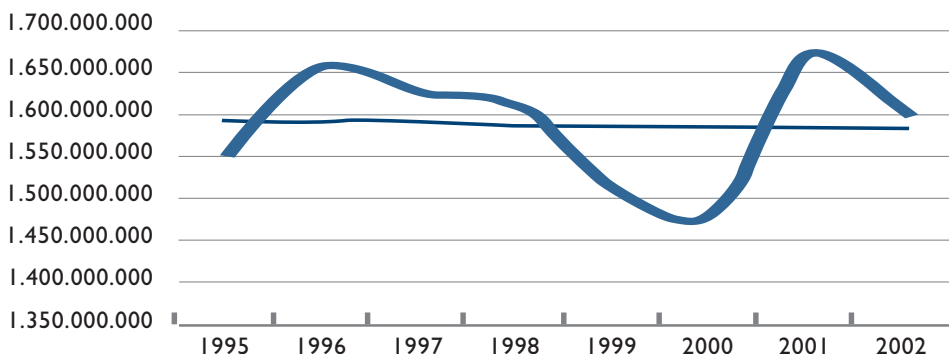
1. No és agosarat plantejar un creixement proper a zero a la plantilla del PDI, atenent els indicadors que s'han exposat a les planes precedents — absència de massificacions importants, millora a les ràtios professor/alumnes. La plantilla del PAS manté una major capacitat d'expansió, per l'increment dels serveis que s'ha produït des de la millora de finançament el 1997.
2. És important incidir a fer créixer la transferència en el capítol 2 i no en el capítol 1. Els guanys són grans: menors rigideses econòmiques, potenciació de la qualitat, millora en la resposta dels serveis.

D'altra banda, és determinant l'aspecte de les inversions en construccions. En aquest punt, cal ser molt prudents. Mentre la percepció de molts d'usuaris directes és la manca d'espais en alguns edificis del campus, la imatge que es té des de fora — fins i tot d'altres membres de la comunitat universitària— és l'existència, amb escreix, d'espai vital disponible. En aquest punt, «auditar» la capacitat d'espai disponible de la UIB esdevé una peça clau que ha de permetre una major racionalitat en la presa de decisions sobre aquest punt. Endemés, pensau que la construcció de nous edificis palesa dificultats que cal abordar:

1. El finançament d'aquests edificis, en escenaris on domina la política d'equilibri pressupostari i la manca d'autonomia de la UIB per a un endeutament propi. Les darreres inversions fortes — edifici Jovellanos, Serveis Científics— han suposat una complicada arquitectura financera dissenyada entre la Conselleria d'Hisenda, la Conselleria d'Educació i l'equip econòmic de la UIB per tal d'acarar el repte d'obtenir els fons ineludibles. Però això no és senzill ni reiteratiu.
2. El manteniment posterior de les edificacions fetes, la qual cosa, a banda de les despeses financeres que suposen els processos de finançament, s'han de computar en les noves transferències, les que signifiquen d'increment en personal i despesa corrent. És a dir, de bell nou, la tensió sobre els capítols 1 i 2.

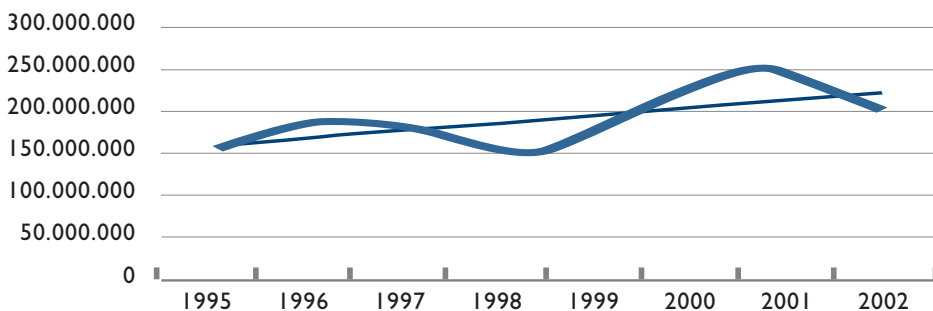
Finalment, convé comentar un aspecte fonamental: els ingressos que es generen a la UIB, registrats en el capítol 3 del pressupost, en pessetes:

EVOLUCIÓ DELS INGRESSOS DEL CAPÍTOL 3



La minva és clara entre 1996 i 2000, i obeeix de forma essencial al bloqueig en el creixement d'estudiants — com ja s'ha dit en planes anteriors. Les matrícules representen, en aquest respecte, la part del lleó de la partida d'ingressos a la universitat, de forma que la contracció experimentada en els darrers anys — i que s'ha pogut pal·liar parcialment gràcies als nous estudis— s'ha fet notar a la caixa de la UIB. Però en aquest gran partida, les dades corresponents a la connexió universitària vers l'exterior no han estat negatives. Vegeu-ne el gràfic, mesurat en pessetes:

INGRESSOS PELS ARTICLES I I (LRU) i 83 (LOU)



En efecte, els contractes externs i els serveis proporcionats per la UIB han significat l'increment dels ingressos en aquest àmbit, de forma que tot plegat corrobora sengles apunts:

1. La caiguda demogràfica a què hom al·ludia en un altre apartat d'aquest text, té una translació pressupostària precisa i lesiva per als interessos econòmics de la UIB. Això vol dir que cal cercar segments de mercat diferents — i no només els «convencionals», que van dels divuit als vint-i-cinc anys— per afrontar el problema, a partir de l'esperonament de — entre altres solucions— processos de formació permanent.
2. Urgeix un enllaçament més profund entre la UIB i el seu entorn, com ja hem comentat. Aquesta connexió suposa complicitat entre empreses, administració i universitat — el que hom deia en un altre apartat: sinèrgia entre territori i coneixement. Els resultats econòmics avalen aquesta posició, i demostren vinculacions entre la UIB i el seu entorn, lligams que resulta medulars revifar. En aquest punt, les relacions fluides que es tinguin amb el Consell Social esdevindran medulars per a una millor comprensió externa d'una entitat sovint poc entesa com la universitat.

Un últim comentari: les dades sistematitzades assenyalen un futur immediat que no resulta fàcil per a l'equip dirigent de la UIB, car coincideix amb una mena de punt d'inflexió, en el qual caldrà explicar molt clarament com s'estan assignant uns recursos que ja no es consideren tan escassos per a la UIB, si hom observa els indicadors disponibles — en particular, els Tretze Indicadors Institucionals de la UIB. La pèrdua d'estudiants col·loca la institució en un escenari nou, distint del conegut en els darrers vuit anys, en què la recuperació de dèficits històrics i la ubicació de la UIB en un lloc paragonable a d'altres universitats de dimensió i estudis consemblants, ha suposat una gran fita. A partir d'ací, es notifiquen dues reflexions, que són més aviat reptes ja plantejats:

1. L'assoliment d'un model de finançament que resulti sensat per a l'entitat tutelar, atenent les seves dificultats pressupostàries — que no es poden pas eludir. Un recent estudi⁹ ha assenyalat que la capacitat de despesa de funcionament per habitant a la comunitat de les Balears és de les més baixes de tot l'Estat: 616 euros, xifra que situa les Illes Balears en el penúltim lloc. Això condiona molt les peticions des de la UIB, mentre no es despleguin mecanismes de finançament de la comunitat, com ara el REB.
2. El manteniment del rigor pressupostari, tal com s'ha fet en els darrers anys. Sobre això, la unitat entre el Consell de Direcció, l'equip econòmic i els serveis administratius esdevé una peça cabdal per redreçar possibles enlairaments en les despeses.

En suma, treballar amb el que ja hom té — que no és poc— , racionalitzar molt millor els processos interns i acostumar-se a no prometre el que no es pot pas oferir — a risc d'estralls en el règim econòmic i financer de la UIB i de tensions innecessàries a les seves relacions amb l'entitat tutelar— , representen, al meu parer, tres vèrtexs cabdals que han de presidir la gestió a l'esfera economicoadministrativa.

⁹ COMISSIÓ D'ECONOMIA D'UNIÓ MALLORQUINA, *Anàlisi comparativa dels pressuposts 2003 de les comunitats autònomes* (Palma 2003), <www.unio-mallorquina.com>.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AA.VV. *Planificación estratégica en la Universidad*, Universitat del País Basc (Zarautz 1999).
- AA.VV. *Universitat: estratègies per avançar*, Càtedra UNESCO de gestió de l'ensenyament superior, Universitat Politècnica de Catalunya, Generalitat de Catalunya (Barcelona 1999).
- ARMSTRONG, H.W. «The local income and employment impact of Lancaster University», *Urban Studies*, 30 (10), 1993, pàg. 1.653-1.668.
- AUDRESTCH, D. B. «Agglomeration and the location of innovative activity», *Oxford Review of Economic Policy*, 14 (2), 1998, pàg. 18-29.
- BENEDITO, V. [et al.]. *La formación universitaria a debate*, Universitat de Barcelona (Barcelona 1995).
- BOOTH, G.; JARRET, J. «The identification and estimation of a University's economic impacts», *Journal of Higher Education*, 47 (5), 1976, pàg. 565-576.
- BRICALL, J. M. *Universidad 2 mil*, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Madrid 2000).
- CONSELL SOCIAL DE LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS. *Llibre Blanc de la Universitat de les Illes Balears. Document de síntesi* (Palma 1990).
- GENESTIER, P. «L'université et la cité», *Espaces et sociétés*, 30, 1996, pàg. 80-81.
- MARTORELL PALLÀS, C. (dir.). *El sistema universitario valenciano*, Generalitat Valenciana (València 1999).
- SAN SEGUNDO, M. J. *Economía de la educación*, Síntesis (Madrid 2001).
- SEGARRA, A. (dir.). *L'impacte de la Universitat Rovira i Virgili sobre el territori*, Universitat Rovira i Virgili (Reus 2002).
- VILAGRASA, J. (ed.). *Ciutat i universitat a Lleida*, Universitat de Lleida (Lleida 2001).

TRETZE INDICADORS INSTITUCIONALS DE LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

	1997	1998	1999	2000	2001	2002
1. Alumnes	13.472	14.878	13.462	13.343	12.800	11.861
2. Càrrega docent en crèdits	12.220	12.701	14.218	14.300	14.453	15.885
3. Professorat equivalent a temps complet	564	611	640	665	682	693
4. PAS	341	377	386	384	427	465
5. Ràtio professors/PAS	1,65	1,62	1,66	1,73	1,60	1,49
6. Ràtio alumnes/professors	23,89	24,35	21,03	20,06	18,77	17,12
7. Pressupost total de la UIB (milions de ptes.)	7.384	7.505	8.721	9.336	10.649	10.958
8. Transferència nominativa (milions de ptes.)	3.746	4.004	4.354	4.684	5.054	5.860
9. Transferència nominativa per estudiant (ptes.)	278.058	269.122	323.429	351.045	394.844	494.056
10. Recursos propis destinats a la investigació (milions de ptes.)	338	352	392	422	435	485
11. Total metres quadrats construïts	87.272	89.400	94.691	94.691	94.691	118.468
12. Inversions nominatives (milions de ptes.)	545	434	434	434	443	438
13. Nombre d'estudis	29	29	31	33	35	36

DEFINICIÓ DELS INDICADORS

1. Alumnes. Es comptabilitzen els estudiants matriculats a primer, segon i tercer cicle. No es consideren les escoles adscrites ni els estudis propis.
2. Càrrega docent en crèdits. Càrrega docent real, segons els COA dels departaments
3. Professorat equivalent a temps complet. Es calcula comptant com a 1 cadascun dels professors a dedicació completa. Els que tenen dedicació parcial són de dos tipus: de sis hores i de quatre hores. Els de sis hores es comptabilitzen un 75%, mentre els de quatre hores un 50%. Els associats s'han considerat de la manera següent:

6 hores: 75%; 4 hores: 50%; 3 hores: 37,5%. La metodologia aplicada és la mateixa que utilitzen les universitats del Grup 7 (comunitats autònomes amb una sola universitat).

4. PAS. Preveu 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. Totes les dades corresponen al mes de juny de l'any.
5. Ràtio professors/PAS. Indicador 3 / indicador 4.
6. Ràtio alumnes/professors. Indicador 1 / indicador 3.
7. Pressupost total de la UIB (ptes. corrents). Totals consignats al pressupost de la Universitat, aprovat per la Junta de Govern i pel Consell Social.
8. Transferència nominativa (ptes. corrents). Subvenció pública de l'entitat tutelar per al funcionament ordinari de la Universitat.
9. Transferència nominativa per estudiant (ptes. corrents). Indicador 8 / indicador 1.
10. Recursos propis destinats a la investigació (ptes. corrents). Aquest indicador només preveu les despeses directes, sense costs de personal ni costs indirectes: Programa de formació del professorat, material científic i de laboratori, Oficina de Gestió de la Recerca, laboratoris, beques pròpies, infraestr. científica, revistes, ajuts a la recerca.
11. Total metres quadrats construïts. Superfície construïda.
12. Inversions nominatives (ptes. corrents). S'entenen com aquelles inversions gestionades directament per la Universitat, que es consagren a projectes d'infraestructura que impliquen millores tant a la docència com a la investigació.
13. Nombre d'estudis. Sumatori dels estudis de cicle llarg i de cicle curt, sense comptar les escoles adscrites.

Font: Pressupost UIB 2003 i Pressupost UIB 2004

**III. EL SISTEMA EDUCATIU
NO ESCOLAR
DE LES ILLES BALEARS**



La funció educativa dels centres residencials de protecció de menors de les Illes Balears

Josep Lluís Oliver

Carmen Touza

RESUM

En aquest article presentem els resultats d'una enquesta realitzada entre les entitats de titularitat pública i privada que gestionen els centres de guarda de menors en la nostra comunitat autònoma. El nostre objectiu és presentar una descripció del marc en el qual han de realitzar les funcions que actualment els són encomanades i de les dificultats que aquestes mateixes entitats perceben per realitzar-les. Per acabar, hem intentat plantejar els reptes que, en la nostra opinió, caracteritzen en aquest moment l'atenció residencial.

RESUMEN

En este artículo presentamos los resultados de una encuesta realizada entre las entidades de titularidad pública y privada que gestionan los centros de guarda de menores en nuestra comunidad autónoma. Nuestro objetivo es presentar una descripción de cuál es el marco en el que deben realizar las funciones que actualmente les son encomendadas y cuáles son las dificultades que ellas mismas perciben para realizarlas. Para terminar, hemos intentado plantear los retos que, en nuestra opinión, caracterizan en estos momentos a la atención residencial.

INTRODUCCIÓ

La inclusió en aquest anuari dedicat a l'educació d'un apartat dedicat als centres residencials de protecció de menors obeeix a la necessitat de definir la identitat i la funció d'aquests centres des d'una concepció socioeducativa del recurs.

Òbviament, la funció educativa coexisteix amb altres funcions definides des de multiplicitat de criteris taxonòmics (assistencial, de suport psicològic i emocional, manteniment i millora de la salut, etc.) però, tot i això, creiem que constitueix l'eix central que estructura i vertebrava totes les altres funcions. Entre els objectius que els centres es plantegen en relació amb els menors acollits sempre hi ha l'adquisició o la generació de determinats aprenentatges necessaris per als menors i per al seu futur. Per suposat, la consecució d'aquests objectius implica treballar sobre altres contextos (familiar, social, etc.). Tot i això, l'acció educativa, pel que fa estrictament al menor, es pot classificar d'acord amb les actuacions següents:

- Actuacions vinculades amb la reintegració familiar.
- Actuacions vinculades amb la incorporació autònoma a la societat.
- Actuacions destinades a la preparació del menor per a la seva incorporació a una família diferent de la seva d'origen, bé sigui de forma temporal (acolliment familiar) o bé de forma definitiva (adopció).

Com es pot apreciar, totes aquestes actuacions estan definides des de paràmetres d'inserció i adaptació a contextos vitals de caire familiar. La programació d'aquestes actuacions comprèn multitud d'aspectes vinculats a l'objectiu que es vol assolir, entre els quals destaquen els aprenentatges que els menors han de generar o assolir per afrontar amb garanties els nous escenaris vitals als que, forçosament, s'hauran d'incorporar.

La funció darrera dels centres hauria de ser la de preparar els menors acollits per afrontar qualsevol dels reptes descrits. Òbviament, per aconseguir els objectius descrits cal estructurar un programa d'intervenció socioeducativa que recollirà diversitat d'aprenentatges previs i que en determinades ocasions requerirà d'actuacions auxiliars sense les quals l'execució del programa abans esmentat esdevindrà impossible o es veurà greument dificultada (actuacions dirigides a la millora de l'estabilitat emocional del menor; actuacions terapèutiques de diversa índole, tractament mèdics o de deshabitució, etc.).

D'uns anys ençà, a tot Europa, hi ha la tendència a incrementar les edats dels menors i reduir el nombre d'aquests residents als centres de protecció (Hellinckx i Van der Bruel 1994). Això també succeeix, tot i que amb retard en relació amb altres països de la UE, a l'Estat espanyol. Aquest fet deriva en gran mesura de les troballes que la recerca científica va aportar, a partir de mitjan segle passat, al coneixement de la construcció de la personalitat humana i a la clarificació de les necessitats de la infància, especialment pel que fa a la necessitat de vinculació afectiva (afecció) en cada una de les diferents etapes del desenvolupament infantil. Els estudis de Bowlby (1951), Spitz (1945) i altres (vegeu la magnífica compilació de Rutter 1990) varen posar l'èmfasi en els aspectes negatius dels recursos residencials massius sobre el desenvolupament psicosocial dels infants i generaren un corrent contrari a aquests.

Actualment continua viu el debat en relació amb la funció social dels centres de protecció de menors. Grosso modo, podríem afirmar que en els seus orígens, en la llarga vida del que avui coneixem com a acolliment residencial, varen sorgir amb clares connotacions assistencials relacionades amb el manteniment de la vida. La titularitat d'aquestes actuacions anava a càrrec d'entitats benèfiques de signe religiós o de caire filantròpic. Posteriorment, quan l'Estat va assumir a la tasca descrita, es produí una certa confusió entre els recursos protectors i les actuacions destinades a la reforma dels menors que cometien delictes o accions reprovables per a la sensibilitat de l'època. Més que una confusió conceptual (que en alguns supòsits sí que es produïa), el que caracteritzava l'acció social de l'època era l'escassetat de recursos i la utilització massiva dels escassos recursos existents. Més tard (ja ben entrat el segle XX), s'efectuarà una certa separació entre aquests recursos. Però les exagerades dimensions de les institucions de l'època, que ja havien assumit que la seva tasca, si pretenia donar cap fruit, havia de ser educativa, impossibilità en gran mesura la consecució d'aquests objectius. Podríem afirmar que la preocupació pel manteniment de la disciplina i l'ordre desplaçaven i convertien en secundària tota pretensió educativa. Òbviament, amb aquesta realitat, els resultats no podien ésser satisfactoris. La difusió dels estudis ja esmentats de Bowlby i Spitz i els corrents desinstitucionalitzadors, durant els anys vuitanta —al segle passat—, provocaren una profunda crisi en les institucions existents fins aleshores i s'inicià així una tasca de reforma d'aquestes institucions, que veuran reduïdes les seves dimensions amb la pretensió de poder aportar als infants acollits un espai més proper al que seria un context familiar. Paral·lelament a aquesta reconversió s'iniciaren els processos de transferència de competències a les comunitats autònomes, que, de forma progressiva, varen anar assumint la titularitat en la protecció dels menors.

El calendari de transferències del Govern central a les diferents comunitats autònomes s'efectuà d'acord amb la temporalització següent:

- Catalunya (Reial decret 1292/1981 de 5 de juny).
- Aragó (Reial decret 1070/1984 de 8 de febrer).
- Andalusia (Reial decret 1080/1984 de 29 de febrer).
- València (Reial decret 1081/1984 de 29 de febrer).

- Extremadura (Reial decret 1107/1984 de 29 de febrer).
- Galícia (Reial decret 1108/1984 de 29 de febrer).
- Castella i Lleó (Reial decret 111219/84 de 29 de febrer).
- Madrid (Reial decret 1095/1984 de 29 de febrer).
- La Rioja (Reial decret 1109/1984 de 29 de febrer).
- Múrcia (Reial decret 1113/1984 de 29 de febrer).
- Cantàbria (Reial decret 236/1985 de 6 de febrer).
- Castella-la Manxa (Reial decret 283/1985 de 6 de febrer).
- País Basc (Reial decret 815/1985 de 8 de maig).
- Illes Canàries (Reial decret 1065/1985 de 5 de juny).
- Navarra (Reial decret 1775/1985 d'1 d'agost).
- Astúries (Reial decret 2068/1985 de 9 d'octubre).
- Illes Balears (Reial decret 217/1993 de 23 de desembre).

Aquestes competències foren de nou transferides, quatre anys després, als tres consells insulars mitjançant la Llei 8/1997, de 18 de desembre, d'atribució de competències als consells insulars en matèria de tutela, acolliment i adopció de menors i es tancà així un cicle en què el que va primar va ésser la lògica inestabilitat derivada de canvis tan successius.

Durant aquest període s'han anat regulant en certa mesura determinats aspectes referents als centres d'acolliment residencial de menors, denominats en les referències normatives de la nostra comunitat autònoma «centres de guarda de menors». Les normes legals que inclouen, en la seva totalitat o de forma parcial, disposicions sobre això són les següents:

Normes d'abast estatal

- Llei 21/1987, d'11 de novembre. Modificació de determinats articles del Codi Civil i de la Llei d'enjudiciament civil en matèria d'adopció. Cap d'Estat. BOE núm. 275, de novembre de 1987.
- Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor i modificació de determinats articles del Codi civil i la Llei d'enjudiciament civil.

Normes d'abast autonòmic

- Llei 7/1995, de 21 de març, sobre guarda i protecció dels menors desemparats.
- Decret 98/1994, de 21 de setembre, regulador de l'habilitació per actuar com a entitat col·laboradora en protecció de menors.
- Decret 46/1997, de 12 de març, sobre guarda de menors i integració familiar, mitjançant el qual s'ordena l'establiment i l'habilitació de les entitats col·laboradores de l'Administració en matèria de guarda de menors i integració familiar referent a guarda de menors i integració familiar.
- Decret 15/2003, pel qual es crea el Consell d'Infància i Família de les Illes Balears.

També hem de fer una referència obligada al Pla autonòmic d'atenció a la infància i adolescència en risc 95-99 (PAIR). El PAIR constituí una aposta per polítiques socials actives basades en la responsabilitat pública i l'abandonament d'un model institucionalitzat rígid i incorporà l'anàlisi i la consideració de la família als processos de creació de les polítiques públiques. Tot i això, el seu desenvolupament es va efectuar amb poca inversió econòmica i de forma desigual. En aquest pla s'apostava també per la diversificació i l'especialització dels recursos residencials.

LES DADES A LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS

En aquest moment, l'activitat en matèria de guarda de menors s'assumeix entre l'administració pública i la iniciativa privada, essent la segona quantitativament més nombrosa. Hi ha onze entitats de titularitat privada i dues entitats públiques que mantenen centres sota la seva responsabilitat.

TAULA I. DISTRIBUCIÓ DE PLACES RESIDENCIALS PER TITULARITAT I CENTRE

	Titularitat pública		Titularitat privada		total places	
	nombre de places	%	nombre de places	%	nombre de places	%
Associació Pare Montalvo ¹			20	5,90	20	5,90
Associació Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors (GREC)			12	3,54	12	3,54
Associació Llar Llevant ²			10	2,95	10	2,95
Centre Mater Misericordiae			10	2,95	10	2,95
Betlem (Congregació de Germanes de Sant Vicenç de Paül)			10	2,95	10	2,95
Llars El Temple ³			62	18,29	62	18,29
Fundació Minyones ⁴			30	8,85	30	8,85
Fundació Natzaret			14	4,13	14	4,13
Institut de Treball Social i Serveis Socials (INTRESS) ⁵			25	7,37	25	7,37
Jorbalán. Adoratrius Esclaves del Santíssim i la Caritat			12	3,54	12	3,54
Patronat de l'Agrupació Prominusvàlids Psíquics de la Comarca d'Inca			8	2,36	8	2,36

Continua

¹ Distribuïdes en dos centres.

² Aquesta entitat recentment s'ha integrat en l'estructura de la Fundació Natzaret.

³ Distribuïdes en sis centres.

⁴ Distribuïdes en tres llars.

⁵ Distribuïdes en tres centres de 10, 8 i 7 places respectivament. El darrer està situat a l'illa d'Eivissa i combina el caràcter residencial amb el de primera acollida.

Institut de Serveis Socials de Mallorca. Llars del menor ⁶	92	27,14			92	27,14
Consell Insular de Menorca	16	4,72			16	4,72
Consell Insular d'Eivissa. Patronat de Salut Mental ⁷			18	5,31	18	5,31
Total	108	31,86	231	68,14	339	100

Pel que fa a la distribució territorial dels recursos, apreciam que el gruix de l'oferta es concentra a la ciutat de Palma. Només apareixen deu places de la Llar Llevant, situades al municipi de Manacor, vuit al municipi d'Inca, dotze al CAT de Sant Jeroni, al municipi de Muro, set a Eivissa, setze a Ciutadella i disset a Eivissa.

En el cas d'Eivissa, la gestió dels dos centres està assumida pel Patronat de Salut Mental, que a la vegada té convenis amb l'orde religiós de les Trinitàries i amb l'INTRESS, respectivament, per a la gestió dels seus centres. A Mallorca, en el cas de les entitats privades, la regulació de la seva relació amb l'administració assumeix forma de contracte derivat d'un concurs públic i regulat per un conveni entre cada una de les institucions privades i l'Institut de Serveis Socials de Mallorca. En aquest moment aquests contractes s'han formulat per a un període de tres anys. Pel que fa als centres públics, les Llars del Menor depenen de l'Institut de Serveis Socials de Mallorca, mentre que el centre Llar de la Infància, situat a Ciutadella, depèn del Consell Insular de Menorca.

Ja hem esmentat a peu de pàgina que alguns d'aquests centres presenten unes característiques específiques derivades del seu caràcter d'acollida temporal. Aquest tret marcaria una primera i clara diferenciació en relació amb els altres programes gestionats per la resta de centres. En aquest moment, els programes gestionats pels darrers es troben en una situació de transició. A poc a poc es va passant de la definició bàsica dels recursos sustentada en criteris d'edat (infància, adolescència) a una definició en la qual, a més d'aquests criteris d'edat, es conjuguen criteris relacionats sobretot amb les característiques dels menors o amb problemàtiques específiques d'aquests (problemàtica familiar i discapacitat, problemes conductuals, etc.).

A continuació mostrarem els resultats que hem obtingut per mitjà d'una enquesta a la qual han respost aquestes entitats. El nostre objectiu ha estat recollir informació sobre els centres de guarda de menors de la nostra comunitat autònoma i conèixer quina és la valoració que fan dels problemes amb els quals es troben per desenvolupar les funcions socioeducatives que se'ls encomanen.

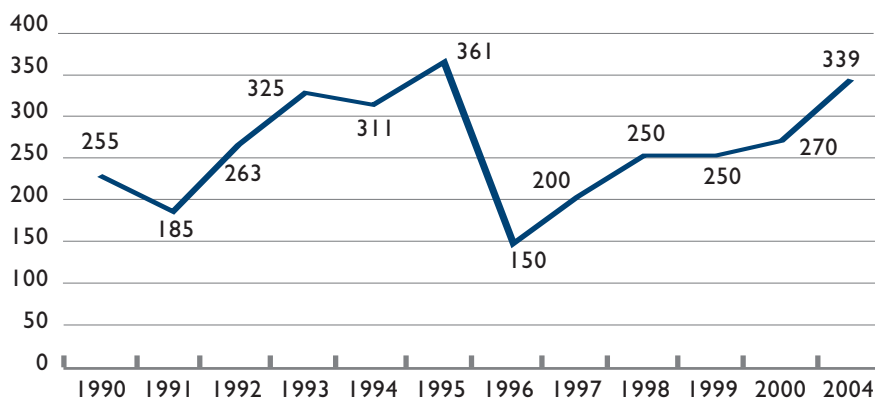
⁶ El total de les noranta-dues places es distribueix de la manera següent: centre d'acollida temporal Puig dels Bous, trenta places; centre d'acollida temporal Sant Jeroni, dotze places; Llars del Menor, cinquanta places.

⁷ Distribuïdes en dos programes gestionats per l'orde de les Trinitàries (deu places de 0-18) i per INTRESS (vuit de 12-18 anys).

EDAT I SEXE DELS MENORS

TAULA 2. EDATS I SEXE DELS MENORS						
Edats	Nombre de nins	%	Nombre de nines	%	Total	%
Menys d'un any	2	0,75	2	0,75	4	1,51
1	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2	3	1,13	4	1,51	7	2,64
3	5	1,89	4	1,51	9	3,40
4	7	2,64	4	1,51	11	4,15
5	7	2,64	5	1,89	12	4,53
6	6	2,26	11	4,15	17	6,42
7	6	2,26	5	1,89	11	4,15
8	10	3,77	7	2,64	17	6,42
9	8	3,02	8	3,02	16	6,04
10	11	4,15	8	3,02	19	7,17
11	12	4,53	9	3,40	21	7,92
12	1	0,38	1	0,38	2	0,75
13	14	5,28	8	3,02	22	8,30
14	9	3,40	7	2,64	16	6,04
15	9	3,40	10	3,77	19	7,17
16	15	5,66	15	5,66	30	11,32
17	17	6,42	15	5,66	32	12,08
TOTAL	142	53,58	123	46,42	265	100,00

Com es mostra a taula anterior, ens trobam amb al lots i al lotes de pràcticament totes les edats, encara que els esforços per afavorir l'acolliment familiar possibilitin que a poc a poc vagi disminuint el nombre de menors de menys edat. La tendència a incrementar les edats dels menors i reduir el nombre d'aquests residents als centres de protecció, que s'ha produït en altres països d'Europa, comença a poder observar-se en el nostre entorn. Així i tot, com podem apreciar a continuació i des d'una anàlisi evolutiva, globalment no s'evidencia una tendència a la reducció del nombre de menors a centres.

GRÀFIC I. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE DE MENORS A CENTRES⁸

MOTIU D'INGRÉS DELS MENORS

Els motius d'ingrés més freqüents dels menors són els maltractaments (físics, psicològics i la negligència), que es presenten en el 25% dels casos, seguits pels abusos sexuals (15,91%) i el consum d'alcohol i drogues dels pares (9,09%). Altres motius també esmentats en l'enquesta, encara que amb menys freqüència que els anteriors, són: els problemes de conducta dels al·lots i al·lotes (6,82%), la desestructuració familiar (6,82%), els reingressos (6,82%) i les dificultats econòmiques greus de les famílies (4,55%).

MESURA JURÍDICA DELS MENORS

D'altra banda, la mesura jurídica que s'ha adoptat en la majoria dels casos és la tutela, cosa que indica la gravetat de les situacions familiars ateses.

TAULA 3. MESURES JURÍDIQUES DE LES FAMÍLIES DELS MENORS

		%
Guarda	219	38,09
Tutela	330	57,39
Diligències prèvies	26	4,52
TOTAL	575	100,00

⁸ Elaboració a partir de dades del Ministeri d'Afers Socials i dades subministrades pels consells insulars. Les dades corresponents al 2004 són del mes de juny.

PROBLEMÀTIQUES QUE PRESENTEN ELS MENORS

A causa de les circumstàncies que han viscut, els menors en acolliment residencial poden presentar distints tipus de problemes als quals han de respondre els professionals. Els problemes que amb més freqüència apareixen citats en l'enquesta són: trastorns emocionals i de conducta (18,61%), absentisme i baix rendiment escolar (9,30%), mancances afectives (6,98%), falta d'hàbits —d'higiene, alimentació, etc.— (6,98%), manca de seguretat en si mateixos (4,65%) i conductes sexualitzades pel fet d'haver sofert abusos sexuals (4,62%). La falta de referents familiars (2,33%), la pobresa cultural (2,33%), els problemes de salut greus (2,33%) i els trastorns generalitzats de la personalitat (2,33%) també se citen, encara que, com hem vist, amb menor freqüència.

LA PLANIFICACIÓ DE LES INTERVENCIONS

L'atenció als problemes associats a les situacions de desprotecció que han viscut els menors, les necessitats derivades de la separació de les seves famílies d'origen, la previsió d'altres mesures, com l'acolliment familiar o l'adopció, i la finalitat integradora de cada menor configuren les intervencions que realitzen els centres, en coordinació amb altres serveis i professionals (Fernández i Fuertes 2000). Els plans de centre i les actuacions previstes són la resposta que s'ofereix als menors i a les seves famílies. Les actuacions que solen recollir-se en els plans de centre dels centres de la nostra comunitat són: el suport i tractament psicològic, la preparació per a l'emancipació, per a la reintegració familiar i per a l'adopció. Alguns centres també plantegen altres tipus d'actuacions com: tractament psiquiàtric, centres de dia, tractament familiar, millora de les habilitats parentals, projectes d'oci i temps lliure per als caps de setmana i les vacances d'estiu, suport escolar, tractament logopèdic i programa de formació contínua dels professionals.

A més del desenvolupament dels plans de centres que responguin a les distintes necessitats dels menors i de les seves famílies, la intervenció socioeducativa requereix el disseny de projectes educatius individualitzats (PEI) que determinin com serà la intervenció en cada cas. Els resultats que s'aconsegueixin dependran, entre altres coses, de la manera com es dissenyin, executin i avaluïn aquests PEI i de la coordinació entre els professionals responsables. Per això és necessari articular espais de coordinació i d'avaluació per al seguiment dels casos i la revisió dels PEI. Tots els centres han establert reunions periòdiques a les quals assisteixen els equips educatius i de diagnòstic. La periodicitat varia des de les reunions ad hoc, setmanals, quinzenals, mensuals i/o trimestrals. Són espais de coordinació interna en els quals es poden realitzar aquestes tasques, a més dels contactes diaris que existeixen entre els professionals. Els educadors-tutors tenen un important paper en aquest procés. Algun centre també fa referència a les reunions de xarxa, que es fan per agenda, en funció de les necessitats.

A més, els centres es converteixen en una peça fonamental des de la qual es poden facilitar les relacions entre els menors i les seves famílies. Sempre que no ho desaconselli l'interès del menor, s'ha de respectar aquest dret de les famílies i prevenir la possible desvinculació entre els seus membres a través de les visites. La periodicitat de les visites entre pares i fills es recull a la taula següent:

**TAULA 4. RELACIONS DELS MENORS AMB LES FAMÍLIES:
TIPUS DE RELACIÓ I PERIODICITAT D'AQUESTA**

	Total	%
Sense contactes/ menys d'un setmanal/esporàdics	68	31,05
Una visita setmanal	15	6,85
Més d'una visita setmanal	8	3,65
Sortides de cap de setmana	30	13,70
Sortides de cap de setmana i períodes vacacionals	19	8,68
Pernocta cada dia amb la família	21	9,59
Quinzenal	3	1,37
Mensual	22	10,05
Setmanals, quinzenals o mensuals, segons necessitats	33	15,07
TOTAL	219	100,00

El canvi que s'ha produït en la concepció de la finalitat dels centres de menors, des de plantejaments assistencialistes cap a plantejaments socioeducatius i psicosocials, ha anat acompanyat d'una progressiva professionalització dels seus recursos humans, que ha suposat un important esforç per part de les entitats responsables.

La taula següent mostra quins solen ser els perfils professionals i les funcions que realitzen els professionals en els centres dels quals hem obtingut informació sobre aquest aspecte.

**TAULA 5. CATEGORIES PROFESSIONALS DELS TREBALLADORS
I FUNCIONS QUE EXERCIXEN**

Funcions	TITULACIONS												Total	%
	Dipl. Educ. Soc.	Dipl. Mag.	Tècnic Jardí Infanc.	Dipl. Treb. Soc.	Cert. Treb. Fam.	Llic. Psico.	Llic. Medic.	Dipl. Infer.	Llic. Pedag.	Sense Deter.	Tit. Grau Mitjà	Est. ts./es.		
Educador	25	9	3	5		1		1	2	3	3		52	54,74
Treb. Social				6									6	6,32
Treb. familiar					2								2	2,11
Psicòleg						4							4	4,21

Continua

Direcció				3		1				1			5	5,26
Coord.	1			1		1			1	6			10	10,53
Metge							2						2	2,11
Infermeria								2					2	2,11
Cuidadors nit o dia										5		7	12	12,63
Total	26	9	3	15	2	7	2	3	3	15	3	7	95	100

LA DESPESA DELS CENTRES

Totes aquestes funcions que s'han anat atribuït als centres de guarda de menors han de reflectir-se en els pressupostos que gestionen. Segons els resultats de l'enquesta, els recursos econòmics destinats a la funció residencial se situen entre trenta-dos i noranta-vuit euros per plaça ocupada i dia. Com es pot apreciar, aquesta franja és molt ampla: les despeses es distribueixen en un o altre extrem de despesa sobretot en funció dels recursos humans destinats al programa.

LES NECESSITATS EXPRESSADES PELS CENTRES

Finalment, ens interessava molt que els centres mateixos ens explicassin quines són les principals necessitats i les dificultats a què han d'enfrontar-se. Hem tractat d'agrupar-les per temes.

Un primer conjunt de dificultats es refereix a les necessitats de tipus econòmic. Els recursos econòmics no cobreixen la totalitat de les despeses. Consideren que la via de finançament és insuficient i sense estabilitat temporal. Necessitarien una dotació econòmica major per pagar millor els educadors, millorar la intervenció amb famílies, modernitzar les instal·lacions, comptar amb mitjans de transport propis, etc.

Un altre tipus de dificultats es refereixen a la falta de recursos per intervenir amb els menors i les seves famílies. Concretament, les enquestes assenyalen: falta de suports psicològics en la xarxa de menors, de suports psiquiàtrics en la xarxa de serveis de salut, deficient atenció o intervenció amb la família del menor i en el referit a menors amb conductes delictives, manca de recursos d'atenció primària per acoblar els nins amb les seves famílies en els casos de risc i si els menors tornen a ca seva, falta de definició d'un recurs de menors per grup d'edats.

Un altre grup nombrós de dificultats expressades en les enquestes està relacionat amb problemes de coordinació: falta de coordinació amb la Policia de Menors, entre serveis (atenció primària, policia, serveis sanitaris) per millorar la detecció, entre centres de primera atenció i centres de llarga estada, entre diferents àrees d'intervenció pel que fa a l'elaboració dels PEI dels menors i pel seguiment de les famílies. Juntament amb els problemes de coordinació, també se citen dificultats degudes a la falta de continuïtat en els processos d'intervenció amb menors: falta sentit de continuïtat en els processos educatius i els canvis dels professionals de referència afecten el seguiment dels casos i alenteixen les intervencions.

Aquest últim problema també està relacionat amb alguna de les dificultats citades en relació amb els acolliments familiars. En concret, les enquestes en recullen dues. La primera fa referència al fet que la burocràcia i els jutjats estan «molt a favor dels pares biològics». Això, juntament amb el problema anterior, retarda la possibilitat de realitzar més acolliments. La segona és la necessitat de fer més campanyes d'acolliment (sobretot per a nins majors de set anys). Ens trobam amb menors «estancats», esperant famílies, per l'escassetat d'aquestes. La situació es dilata i a mesura que passa el temps és més difícil trobar una família. També es recull alguna dificultat en relació amb altres mesures de protecció. Algunes enquestes esmenten la falta de suport als processos d'emancipació.

Apareixen dues qüestions sobre les visites de les famílies. La primera és que, en alguns casos en els quals no hi ha previsió de retorn, es considera que haurien de ser més espaciades. La segona dificultat expressada és que, de vegades, hi ha una excessiva prioritització dels drets dels pares, “a pesar que les visites puguin ser iatrogèniques.”

Ens vam trobar que alguns professionals plantegen en la seva resposta a l'enquesta dos aspectes que hem agrupat sota l'etiqueta de «procediment». Són: la delimitació del temps legal per recórrer contra una tutela i la confidencialitat dels informes i dels treballadors dels centres.

Finalment, ens quedarien per citar els dos últims tipus de necessitats o dificultats citades en les enquestes. Una és l'escassetat en l'oferta de programes de formació per part de l'Administració. L'altra té a veure amb el paper de les entitats col·laboradores. Algunes entitats assenyalen que no es valora prou el seu treball i que falta confiança en els professionals, que es tenen poc en compte les seves valoracions a l'hora de prendre decisions. No es reconeix prou el seu treball amb els menors, la professionalització i millora en l'atenció.

CONCLUSIONS

Considerem que les informacions recollides per mitjà de les enquestes realitzades reflecteixen les tendències generals que es poden observar en relació amb l'acolliment residencial més enllà de la nostra comunitat autònoma. L'esforç realitzat ha estat important si, a més, tenim en compte que va ser la darrera comunitat autònoma que va assumir les competències en matèria de menors.

Els centres de guarda han anat trobant el seu espai dins el marc dels serveis socials i han adquirit cada vegada més funcions socioeducatives, enfront de les finalitats assistencialistes que van poder caracteritzar-los fa dècades. Aquestes circumstàncies suposen, entre altres coses, la necessitat, cada vegada major, de professionalització, de finançament adient i de coordinació amb altres recursos i serveis amb els quals han de coordinar-se per poder portar a terme les funcions encomanades a aquests centres. En aquest sentit sembla significatiu el nombre de professionals amb titulacions mitjanes i superiors que treballen en els centres i la necessitat que reflecteixen les enquestes d'un finançament major i més estable. D'altra banda, el treball realitzat des dels centres de guarda per atendre els menors i les seves famílies requereix l'existència de recursos a la comunitat per fer possibles els principis d'integració i normalització que dirigeixen les actuacions dels serveis socials. És necessari que puguin comptar amb els recursos suficients amb els quals puguin coordinar-se i puguin engegar programes que atenguin les necessitats que detecten en els menors i les famílies amb les quals treballen. Tot això apareix també reflectit en les dificultats que comenten en les enquestes, com les referides als programes

d'emancipació, els serveis d'atenció psicològica i psiquiàtrica, els programes educatius per a les famílies (que alguns centres comencen a engegar) o la necessitat d'una major coordinació amb serveis d'atenció primària i altres serveis que intervenen en la detecció i/o en el treball amb les famílies i els menors. Entre tots aquests serveis hauria d'afavorir-se la continuïtat en els processos d'intervenció i articular fórmules de funcionament que no els afectassin negativament, per evitar circumstàncies com, per exemple, els excessius canvis en els professionals de referència.

L'acolliment residencial s'ha anat convertint en una mesura de protecció que ha d'adoptar-se quan sigui la millor alternativa possible i que tracta de respondre a les característiques dels menors. En correspondència amb aquesta concepció observam dues tendències. La primera és que es redueixen a poc a poc els nins i nines d'edats inferiors. La segona és que passam d'una definició del recurs basada en l'edat a una altra que, a més, té en compte altres característiques dels menors. Aquests canvis en la concepció de l'acolliment residencial han d'anar acompanyats de mesures que fomentin l'acolliment familiar i de l'adequació dels centres de guarda, com també recullen les enquestes.

Finalment, ens agradaria destacar que a causa de l'important paper que tenen les entitats col·laboradores en l'atenció als menors, seria necessari donar resposta a la demanda d'una major oferta formativa i analitzar per què algunes enquestes reflecteixen la percepció que el seu treball no és prou considerat o que les seves valoracions no sempre són tingudes en compte.

Els reptes que al nostre parer caracteritzen l'atenció residencial a la infància tenen múltiples dimensions, de les quals creiem destacables les següents:

Dimensió juridiconormativa

- Cal una revisió i actualització global en profunditat de la normativa autonòmica referent a la protecció a la infància, posant l'èmfasi en la integració dels diferents nivells d'actuació dels serveis socials i regulant aspectes diversos que en el cas dels acolliments residencials van des d'una major definició de l'encàrrec institucional que es fa als centres, el finançament d'aquests, fins a les característiques professionals i condicions dels treballadors dels centres.
- Necessitat de planificar estratègicament els anys propers. En aquest sentit seria molt desitjable comptar amb un observatori de les famílies i de la infància de nivell autonòmic o insular.

Dimensió institucional

- És necessari avançar en el manteniment i la millora de les actuacions i inversions en matèria d'acolliment residencial. En aquest sentit, el finançament dels centres no es pot considerar tancat.
- Vinculat amb aquest punt es troba el de la modalitat administrativa que s'arbitri per vincular les entitats amb l'administració. Si en algun sector dels serveis socials la idea de la corresponsabilitat té cara i ulls és precisament en aquest. En aquest sentit, la plurianualitat i l'estabilitat dels programes d'atenció esdevenen gairebé una premissa per a la qualitat.
- Seria desitjable una major integració de la tasca de les entitats col·laboradores en l'estructura de l'administració. Això afecta tant la participació d'aquestes en els processos de decisió sobre els menors i les seves famílies com altres aspectes que poden afavorir aquesta integració (participació en els plans de formació, possibilitat de modificar en part el seu estatus per poder participar d'iniciatives formatives com les que ofereix l'EBAP...).

- Clarificació dels programes especialitzats dirigits a diverses situacions de necessitats (proble-màtiques adolescents, menors consumidors de drogues, menors no acompanyats, etc.). Aquests programes han de ser diversificats i s'ha de definir de forma precisa quins són els seus objectius i les metodologies i tècniques adequades per a la consecució d'aquests. Això implica iniciar línies d'investigació aplicada i d'investigació avaluativa que permetin «fixar» les bones pràctiques en cada un dels programes.
- Treballar per a la inserció social dels menors i, si és possible, de les seves famílies. Creiem que el repte educatiu dels centres s'han d'orientar cap a aquesta finalitat amb independència de la mesura adoptada, però partint d'aquestes mesures. Una vegada més aquesta idea ens porta a la necessitat de construir un veritable sistema integrat d'atenció a la infància i a les famílies.
- L'emancipació dels menors des dels centres és un moment clau en la seva inserció social. Tot i que s'ha avançat en recursos, encara no està resolta adequadament. En conseqüència, cal crear nous programes «insertors», prestant atenció a aspectes vinculats amb la construcció de xarxes relacionals i de suport social, etc. La paradoxa que es produeix en aquest moment és que els que més coneixen els nins i les nines, els que més preparats estan per poder ajudar-los, són els que quan el menor s'en va, han de cessar en la seva presència. Això implica una funció més pels centres que, inicialment, podria parèixer que escapa a les seves funcions immediates.
- Avaluació continuada dels recursos que permeti iniciar línies de bona pràctica i de implementació i millora de la qualitat.

Dimensió pública i comunitària

- Cal difondre i divulgar la tasca dels centres de protecció i millorar la sensibilitat social existent vers les necessitats de la infància. La informació, l'orientació i l'assessorament especialitzats a les famílies és important sobre això.

En aquest sentit, cal tornar a crear una «cultura de la infància» que tingui en compte les necessitats esmentades i aportí contextos socials de qualitat pròxims a la vida dels nins i nines, atès que els nins/es són responsabilitat de tots.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BOWLBY, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Ginebra: World Health Organization.

FERNÁNDEZ, J.; FUERTES, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.

HELLINCKX, W.; VAN DER BRUEL, B. (1994). «Nous corrents d'atenció residencial per a infants i adolescents amb problemes psicològics a Europa». A: *Congrés Europeu d'atenció a la Infància 1992*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

RUTTER, M. (1990). *La privación materna*. Madrid: Morata.

SPITZ, R. A. (1945). «Hospitalism. An inquiry into the genesis of Psychiatric conditions in early childhood». *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.

**IV. RECERCA
I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA
A LES ILLES BALEARS**



Elements per a l'anàlisi sobre la investigació educativa a les Illes Balears¹

Martí X. March i Cerdà

¹ Aquest article, amb alguns canvis, ha estat publicat com a capítol «Aproximació a l'estat de la investigació educativa a les Illes Balears» en el llibre editat per Carlos Duarte i Fèlix Grases (2003) El papel social de la ciencia en Baleares. Palma: Universitat de les Illes Balears. Pàg. 199-212.

RESUM

L'objectiu del present article és posar les bases per a l'anàlisi de l'estat de la qüestió sobre la investigació educativa a les Illes Balears; en aquest sentit es posen de manifest, d'una banda, les fases i els processos de construcció de la investigació educativa dins la comunitat balear, partint del referent de la UIB i, d'altra banda, els entrebancs i els problemes que dificulten la consolidació d'aquest tipus de recerca. Així mateix, s'analitzen les perspectives d'aquest tipus d'investigació, fent referència a les diverses àrees temàtiques que poden ser desenvolupades pels diversos grups de treballen en aquest camp de l'educació.

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es poner las bases para el análisis del estado de la cuestión sobre la investigación educativa en las Islas Baleares; en este sentido se ponen de manifiesto, por una parte, las fases y los procesos de construcción de la investigación educativa en la comunidad balear, partiendo del referente de la UIB, y por otra parte las dificultades y los problemas que dificultan la consolidación de este tipo de investigación. Asimismo se analizan las perspectivas de este tipo de investigación, haciendo referencia a las diversas áreas temáticas que pueden ser desarrolladas por los diversos grupos que trabajan este campo de la educación.

LA INVESTIGACIÓ DINS LES CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ: PROBLEMES I PERSPECTIVES

Les Ciències de l'Educació han conegut en els darrers decennis a tot Espanya un important desenvolupament, que no sols ha afectat l'expansió quantitativa de coneixements educatius en un sentit ample, amb nous temes, noves investigacions, noves disciplines, noves metodologies, noves perspectives, nous grups d'investigació, noves publicacions de llibres i revistes, descentralització territorial de la investigació educativa d'acord amb la creació de noves universitats i de creació de grups disciplinaris i interdisciplinaris d'investigació educativa..., sinó que també ha afectat les qüestions qualitatives i epistemològiques.

En qualsevol cas, el que resulta evident és que tant la investigació educativa com el desenvolupament de les disciplines que conformen les Ciències de l'Educació s'han produït a Espanya fonamentalment a partir de la dècada dels anys setanta, d'acord amb el procés d'institucionalització i generalització universitària dels estudis de Pedagogia, després d'una etapa de nul·la investigació educativa i d'absència de desenvolupament científic i professional de les Ciències de l'Educació.

D'acord amb aquest punt de partida, el que resulta evident és que l'anàlisi de les Ciències de l'Educació només es pot fonamentar des de la complexitat conceptual, investigacional, professional i metodològica. Efectivament, si res pot caracteritzar, en els darrers temps, les Ciències de l'Educació és l'acumulació de coneixements en tots els camps, temàtiques i disciplines. El sorgiment de noves disciplines, de noves matèries, de noves orientacions, de noves metodologies, la realització de diverses investigacions, la demanda de professionalització de les diverses titulacions pedagògiques, etc., són una demostració del creixement quantitatiu de les Ciències de l'Educació.

Però aquest creixement quantitatiu dels coneixements educatius, tot i la seva complexitat creixent, implica un augment de les preocupacions conceptuals i metodològiques. Un increment de preocupacions sobre els problemes de científicitat de les ciències de l'educació, sobre les relacions entre les ciències socials i les ciències de l'educació, sobre la desmembració dels coneixements pedagògics, sobre el grau d'interdisciplinarietat i pluralitat dels sabers pedagògics, sobre la transferència dels coneixements educatius a les diverses «empreses i professions educatives», amb l'objectiu de possibilitar una millora de la qualitat educativa a través de processos d'innovació pedagògica, tant a nivell macroeducatiu com a nivell microeducatiu.

En qualsevol cas, la investigació educativa s'ha d'instrumentalitzar i desenvolupar a partir dels eixos conceptuals i metodològics següents:

- 1) La pluralitat i la interdisciplinarietat de les Ciències de l'Educació, amb tot el que aquest fet implica des de la perspectiva teòrica i epistemològica.
- 2) La complexitat metodològica i definitòria del concepte d'educació, amb la multiplicació i institucionalització dels espais i del temps d'educació.
- 3) La utilització dels diversos paradigmes científics existents en el marc de les Ciències de l'Educació i de les Ciències Socials, tant a l'hora de la reflexió teòrica com a l'hora de la investigació i la intervenció.
- 4) La definició metodològica plural de la investigació educativa, partint d'una conceptualització plural d'aquesta i evitant el reduccionisme metodològic del que és quantitatiu i del que és qualitatiu.
- 5) La transferència dels coneixements educatius obtinguts, a través de la investigació educativa, a les diverses institucions educatives i professionals de l'educació, amb l'objectiu d'aconseguir la millora educativa a través dels diversos processos d'innovació pedagògica.
- 6) La institucionalització real i rigorosa de diverses tradicions educatives que possibilitin la continuïtat de la investigació a través de recerques sistemàtiques.
- 7) L'existència de plans d'investigacions que desenvolupin les diverses temàtiques educatives, objectes i subjectes de preocupació científica, social i professional.
- 8) La construcció de sistemes operatius de treball investigacional educatiu entre el món universitari i el món professional educatiu, rompent la dicotomia teoria/praxis que tant de mal ha fet i fa al progrés de l'educació i de les ciències de l'educació.
- 9) La relació i la col·laboració institucional entre el món científic i acadèmic i el món institucional i polític de l'educació.
- 10) La institucionalització de sistemes potents de comunicació científica de la recerca educativa realitzada, a través de xarxes i equips universitaris i de publicacions d'impacte acadèmic, professional i social.

En qualsevol cas, aquests punts són, des de la meua perspectiva, elements fonamentals amb l'objectiu d'aconseguir una investigació educativa rigorosa, seriosa, de continuïtat, pragmàtica i innovadora, capaç de fer avançar les ciències de l'educació i de possibilitar la millora educativa.

En tot cas, i malgrat que aquest no sigui l'objectiu d'aquest capítol, s'ha d'assenyalar que la investigació educativa a Espanya, a la llum de la progressiva institucionalització i millora universitària dels estudis pedagògics, de la implantació de plans regionals i nacionals d'investigació —malgrat el retro-

cés que ha suposat la manca de desenvolupament de la investigació per part del Centre d'Investigació i Documentació Educativa (CIDE)—, la incentivació investigacional que ha suposat la creació i consolidació dels sexennis d'investigació, la millora de la inversió en l'educació i la incentivació de la qualitat i de la innovació pedagògica, la consolidació de revistes educatives i de diverses publicacions pedagògiques, la progressiva, malgrat que lenta i amb dificultats, internacionalització, amb la creació de grups interuniversitaris d'investigació educativa, etc. En aquest context, i tot els efectes contradictoris i paradoxals que poden tenir determinades iniciatives, s'han d'assenyalar els efectes que podran tenir per a la investigació educativa la creació dels complements autonòmics de recerca com també algunes accions dels diversos plans regionals de recerca, desenvolupament i innovació. De tot això podem deduir que aquest increment, més quantitatiu que qualitatiu, de la investigació a Espanya, ha tingut, té i tindrà repercussions evidents i òbvies a les Illes Balears, amb l'augmentant la investigació educativa.

PER A QUÈ SERVEIX LA INVESTIGACIÓ I EL CONEIXEMENT EDUCATIU?

El sociòleg de l'educació Bill Williamsom, en una ponència presentada al Primer Simposi Internacional de Sociologia de l'Educació, celebrat l'any 1981 a Madrid, es feia, ja, una pregunta relativament innocent: per a què serveix el coneixement que s'obté de la investigació en sociologia de l'educació o en qualsevol altra disciplina pedagògica? O, si es vol, per a qui es fan els treballs d'investigació educativa?, quina és la finalitat bàsica d'aquest tipus d'investigacions?, etc. En qualsevol cas, el sociòleg de l'educació esmentat tractava de posar de manifest que tant la localització institucional dels qui practiquen la investigació educativa, com la lògica del finançament de la mateixa recerca en educació han condicionat i condicionen els treballs realitzats, les línies d'investigació desenvolupades, els temes elegits i seleccionats, les temàtiques marginales i marginals, els paradigmes científics i metodològics utilitzats, la utilització dels coneixements adquirits, etc.

Les preguntes i les qüestions que es plantejava B. Williamson no solament resultaven pertinents, sinó que actualment continuen sent fonamentals per poder entendre els problemes, les possibilitats, les contradiccions i les paradoxes de la investigació educativa. I d'aquesta reflexió en relació amb la finalitat de la investigació i de la recerca educativa, l'esmentat autor (1983, 63) ens en diu el següent:

«Nos encontramos atrapados en la paradoja final. La sociología de la educación en las universidades se ha ido haciendo acumulativamente crítica y empíricamente estéril. La investigación educativa en las burocracias de la ayuda ha sufrido la suerte contraria. La primera ha aprendido a explicitar todos sus supuestos y la segunda se ve a atrapada en un paradigma dominante de planificación del desarrollo.»

El mateix autor, fins i tot, en un plantejament irònic, ens diu que les seves crítiques a la planificació del desenvolupament foren publicades pel mateix Banc Mundial, objecte de les crítiques a la política de desenvolupament finançada per l'esmentada entitat bancària mundial. Per tant, per a què servia la investigació educativa que desenvolupava B. Williamson?, tenia cap tipus de repercussió pràctica i real?, suposava una simple reflexió crítica estèril i teòrica? Per a què servia, aleshores, la investigació educativa que realitzava l'esmentat autor?

Aquest fet, entès com un exemple que podríem generalitzar, ens duu davant una qüestió fonamental. Em referesc al context social i polític de la investigació educativa, en tant que condicionant i determinant de la recerca educativa que es vol desenvolupar, dels projectes finançats o de les línies d'investigació potenciades. Però si la ciència és una activitat social, és evident que la investigació educativa participa molt activament de les característiques i les contradiccions d'aquesta ciència social. És evident, per tant, que la historicitat de les ciències socials —dins les quals cal incloure les ciències de l'educació— és un factor clau per poder entendre'n la problemàtica investigacional i conceptual.

Així, d'acord amb aquest enfocament plantejat, resulta evident la necessitat de contextualitzar la investigació educativa en el marc de la dinàmica social que la produeix. Les preguntes que, en aquesta perspectiva, ens podem formular són les següents: qui selecciona els problemes objecte d'investigació? Com se seleccionen? Amb quins instruments? Amb quin objectiu? Per a qui?... La investigació educativa avança i es desenvolupa, però, qui marca el camí? La resposta a aquesta qüestió no és, doncs, fàcil: Els investigadors? Els polítics governants? Les entitats privades que financen? Els organismes públics regionals, nacionals o internacionals que donen suport institucional a la investigació educativa?...

De totes aquestes qüestions podem assenyalar que l'anàlisi de la investigació educativa no es pot separar del context que la produeix; i aquest fet és així des del moment en què es va començar a investigar en educació, en què les diverses disciplines que conformen les ciències de l'educació es varen configurar amb la definició del seu objecte d'estudi i la delimitació de la metodologia o metodologies que s'havien utilitzar. Per tant la qüestió per a què o per a qui es realitza la investigació educativa no és una pregunta secundària. Es tracta d'una qüestió primordial i fonamental amb profundes implicacions en la manera de definir, investigar i descriure els problemes; és una qüestió radical per la mateixa vocació i desenvolupament de la recerca educativa.

A partir de tot el que he plantejat, les preguntes i les qüestions que, de forma concreta i a títol d'exemple, ens podem formular són les següents, per tal de posar de manifest el perquè, el per a què i el per a qui de la investigació educativa: han implicat les investigacions educatives sobre el tema de la igualtat d'oportunitats, l'aplicació de polítiques socials i educatives diferents? Han suposat els estudis sobre les relacions entre l'educació i el mercat de treball una millora dels productes del sistema escolar per al sistema productiu? Han implicat els estudis sobre la reproducció social i econòmica a través de l'educació una modificació del paper i del rol dels professors? Han millorat els estudis sobre el rendiment escolar o sobre el nivell d'assimilació de les competències educatives una millora dels currículums educatius i dels processos d'ensenyança-aprenentatge? Han millorat els estudis sobre l'etnografia escolar, sobre les relacions dins l'aula, una millora del clima escolar i del rendiment escolar? Han millorat la formació del docent els estudis sobre el malestar docent? Han millorat la convivència escolar els estudis sobre la violència escolar?...

A més, cal plantejar-se si la recerca educativa que duen a terme els investigadors, en general, està més en relació amb necessitats acadèmiques i personals que en relació amb necessitats socials i professionals. En aquest context cal fer una referència específica a l'existència d'una dualitat o dicotomia investigadora, entre els interessos dels investigadors i les necessitats i les demandes educatives de la societat, a les quals cal donar resposta. Però si aquesta és una dualitat sobre la qual caldria fer una anàlisi en profunditat, és evident que es tracta d'una qüestió delicada, sobre la qual serà necessari matisar.

Però aquesta no és l'única dualitat existent en relació amb la investigació educativa; també cal fer una referència específica a la dualitat o la dicotomia existent entre la investigació educativa bàsica i fonamental, que pot tenir diverses manifestacions de disciplines científiques de caire pedagògic, i la investigació aplicada o pràctica. Es tracta, en qualsevol cas, d'una dualitat i d'una dicotomia que, si bé té elements de falsedat i d'una polarització excessiva, necessita, també, una reflexió profunda, ja que cal sortir del fals dilema entre teoria i praxis, però no oblidar que les reflexions teòriques sobre la praxis necessiten diverses matisacions i perspectives d'anàlisi teòrica.

I també cal parlar d'una darrera dicotomia o dualitat en el marc de la investigació educativa; es tracta de la dualitat entre la recerca educativa fonamentada sobre la seva component política, en tant els seus resultats poden legitimar o deslegitimar una política o una institució educativa. Efectivament resultaria una ingenuïtat plantejar la investigació educativa en termes de neutralitat i d'objectivitat absoluta; en aquest sentit s'ha de tenir en compte que ni la investigació educativa es pot reduir a un simple operacionalisme metodològic, ni pot prescindir de la reflexió teòrica. Avui hi ha un consens científic generalitzat que els mètodes no poden ni han de marginar la teoria, ni la teoria pot prescindir dels mètodes i de les tècniques investigacionals. Però, malgrat aquest consens científic existent, és evident que aquesta dicotomia segueix present.

I finalment cal parlar d'una darrera dicotomia que es planteja en les diverses investigacions educatives entre els enfocaments macros i els enfocaments micros. Es tracta d'una dicotomia que no només resulta totalment falsa, sinó que cal plantejar aquesta qüestió en termes de complementarietat necessària, malgrat les matisacions investigacionals que implica la utilització simultània o parcial dels dos enfocaments esmentats.

Així doncs, és evident que la pregunta sobre el perquè, el per a què i el per qui de la investigació educativa, sobre les causes i la finalitat de la recerca en educació, resulten fonamentals alhora d'analitzar l'estat i les perspectives de la investigació educativa. La selecció del coneixement que es vol investigar, de les temàtiques que es volen conèixer en profunditat, de les tradicions investigacionals que es volen consolidar, no són qüestions de caràcter «purament» científic, sinó fonamentalment de caràcter social. La historicitat del coneixement és una qüestió que resulta fonamental alhora de plantejar l'anàlisi de la investigació educativa.

Per tant, la investigació educativa no es pot reduir únicament a necessitats acadèmiques, a les orientacions polítiques i científiques, al mimetisme d'escoles i autors o a modes efímeres. La investigació educativa ha de respondre a les necessitats i a les demandes educatives existents; i sobre aquest enfocament cal consolidar les diverses tradicions científicoeducatives. I aquest és el repte que cal treballar, si es vol que la investigació educativa tingui un rigor i una seriositat científica, i al mateix temps, una capacitat d'aplicació i de transferència del coneixement adquirit en el món de les institucions i de les professions educatives.

BALANÇ INICIAL DE L'ESTAT DE LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA A LA CAIB

Si en els apartats anteriors hem plantejat les bases teòriques i metodològiques per poder analitzar l'estat de la investigació educativa, en aquest apartat volem posar de manifest els diversos elements per poder conèixer la realitat de la investigació educativa a les Illes Balears. I la primera qüestió que podem plantejar, abans d'entrar en profunditat sobre aquesta realitat investigacional, és si real-

ment existeix la investigació educativa a la comunitat autònoma de les Illes Balears. No es tracta d'una pregunta retòrica ni contradictòria, sinó simplement que s'ha de posar de manifest que es tracta d'una realitat que no és lineal, que té forteses i debilitats, que té amenaces i problemes, però que té oportunitats i possibilitats.

En qualsevol cas, el nostre punt de partida és que ens trobam a les Illes Balears davant una realitat que podem considerar, d'entrada, positiva sobre l'estat de la investigació educativa; una realitat positiva que cal, en qualsevol cas, matisar en base a quatre elements: en primer lloc, si bé cal parlar d'un creixement quantitatiu de la investigació educativa a les Illes Balears en els darrers anys, és evident que es tracta d'un desenvolupament que es caracteritza per la discontinuïtat en el progrés de la recerca i sense una coherència clara; en segon lloc hem de posar de manifest la manca d'aprofundiment en els temes objecte d'investigació; en tercer lloc cal fer una referència clara i explícita a la no-existència de grups competitius consolidats, malgrat l'existència de grups en procés de consolidació i amb una producció científica significativa. I en quart lloc hem de posar de manifest la manca de transferència generalitzada del coneixement investigat i obtingut cap a les institucions i els professionals de l'educació.

Per tant, si bé hem de constatar l'existència real d'investigació educativa a les Illes Balears, aquesta necessita un canvi qualitatiu a través del desenvolupament de tradicions investigacionals profundes i continuades, i de la consolidació de grups d'investigació de caràcter competitiu. Només a partir d'aquest nou procés caldrà començar a parlar d'una etapa en què la investigació educativa estigui més consolidada, i que fins i tot pugui desembocar en l'existència d'instituts de recerca educativa que siguin capaços de competir no solament a nivell espanyol, sinó també a nivell europeu, amb investigacions i publicacions d'impacte científic i pedagògic important i significatiu.

En tot cas, el que resulta evident és que cal parlar, en relació amb l'estat de la investigació educativa de les Illes Balears, de l'existència, en la meua opinió, de tres etapes en aquest procés progressiu de desenvolupament de la recerca pedagògica: una primera etapa d'inici de la investigació educativa que comença a principi dels anys setanta amb la posada en marxa de la reforma educativa de la Llei general d'educació i amb l'inici dels estudis universitaris a les Illes Balears. Aquesta etapa implica la posada de les bases de la investigació educativa, el desenvolupament de les reformes educatives a partir de la Llei Villar Palasí, la implantació de les titulacions pedagògiques i la integració dels estudis de magisteri en el si de la universitat. Amb tot, aquesta etapa es desenvolupa fins als anys vuitanta.

La segona etapa, que podríem denominar de desenvolupament quantitatiu de la recerca educativa, va des de mitjan anys vuitanta fins a principi de l'any 2000 i s caracteritza per un seguit de fets importants i significatius: la institucionalització de la Universitat de les Illes Balears i les reformes universitàries de la LRU, les reformes educatives de la democràcia amb la LODE, la LOGSE i la LOPEG, l'existència de moviments de renovació pedagògica i la consolidació del Departament de Ciències de l'Educació pel que fa al professorat, la realització de tesis doctorals, la creació inicial de grups d'investigació educativa, l'existència de publicacions a nivell de les Illes Balears, d'Espanya o d'altres països, l'existència d'altres departaments —fonamentalment el de Psicologia i d'altres— que també han treballar pel que fa a la recerca en el camp escolar; la consecució de projectes d'investigació educativa a través de convocatòries públiques, l'existència d'una major relació entre la universitat i el sistema educatiu no universitari, la implantació de les noves titulacions pedagògiques escolars i educativosocials, la realització de congressos educatius de caire autònic, espanyol i internacional i l'impacte significatiu de la producció pedagògica a nivell de l'Estat espanyol.

I la tercera etapa s'inicia, aproximadament, amb l'acabament dels anys noranta i el començament del nou segle, i té com a elements fonamentals els següents: la transferència de la gestió de les competències educatives a la comunitat autònoma de les Illes Balears, el compliment dels primers vint-i-cinc anys de la UIB, la implantació de les reformes universitàries de la LOU, o l'aprovació del primer pla regional de recerca i desenvolupament i del primer pla d'innovació de la CAIB. Aquest darrers aspectes resulten fonamentals amb vista a l'inici d'una nova etapa en el procés de desenvolupament de la investigació des d'una perspectiva més qualitativa.

Així, en el context del Primer Pla de Recerca i Desenvolupament Tecnològic de les Illes Balears (2002) —aprovat pel Consell de Govern de les Illes Balears el dia 21 de desembre de 2001— es posen de manifest una sèrie de fets que cal tenir en compte a l'hora d'analitzar la realitat de la recerca i de la recerca educativa a la CAIB. Així cal fer referència al diagnòstic que realitza sobre el sistema d'innovació a les Illes Balears:

- 1) Els recursos que les Illes Balears dediquen a activitats de R+D són molt menors que els que li corresponen d'acord amb els seus indicadors socioeconòmics.
- 2) Al marge d'altres consideracions i matisacions, s'ha d'assenyalar que a les Illes Balears no hi ha tradició investigadora; s'ha de tenir en compte que tant la UIB com altres centres de recerca tenen uns vint anys de vida real; i aquesta durada, des de la perspectiva de la recerca, resulta poc significativa.
- 3) La participació empresarial en l'esforç global de R+D+i és baixa per diverses raons de caràcter econòmic, tecnològic, cultural i psicològic, que no és el moment d'analitzar en profunditat.
- 4) El sistema social i empresarial de les Illes Balears té una baixa capacitat d'absorció; com a exemple, cal senyalar la acusada manca d'empleats amb titulació universitària i, fins i tot, de formació professional en el camps de l'hoteleria i de la construcció i d'indústries afins.
- 5) La poca importància que històricament ha tingut a les Illes Balears la política educativa i de generalització de l'ensenyament, a causa, entre altres factors, del model productiu impulsat en els darrers decennis i de l'estructura social existent.

Aquest Primer Pla de Recerca i Desenvolupament Tecnològic de les Illes Balears, en funció del diagnòstic realitzat, té com a objectius fonamentals els de reforçar la base científicotècnica per afavorir la creació de nous grups o de centres en àrees prioritàries, potenciant un nombre reduït d'àrees temàtiques i implicant els actors de l'entorn productiu (tant industrial com de serveis) en les activitats de R+D. I tot això enfortint el capital social de la CAIB i fomentant l'interès social per la investigació científica i la innovació empresarial, en un sentit ampli. En aquest context s'ha d'assenyalar que l'esmentat pla té com a prioritària l'àrea de societat, educació, cultura i llengua, com a estratègia fonamental per tal de potenciar les ciències socials i humanes.

Així, aquest programa de societat, educació, cultura i llengua es fonamenta sobre els principis següents:

- a) La potenciació i la vertebració de grups i de línies sòlides d'investigació que possibilitin la competitivitat científica d'aquestes àrees.
- b) El foment de la interdisciplinarietat entre les distintes disciplines que conformen aquest camp, com a element estratègic clau per al desenvolupament de les ciències socials i humanes.

- c) La combinació entre la investigació bàsica i les seves aplicacions, fent possible no sols el coneixement de les diverses realitats socials i humanes, sinó també la transferència de coneixements en els diversos camps de la realitat social.

A la llum d'aquests principis, i en el camp específic de la investigació educativa, el que es pretén és l'estudi de l'educació com a factor clau de progrés social, amb un doble objectiu: d'una banda des de la dimensió del coneixement de les diverses perspectives de l'educació i, d'altra banda, des de la perspectiva de l'aplicació de la qualitat i de la innovació educativa.

Per tant, aquesta nova etapa ha de suposar la consolidació de la investigació educativa, pel que fa a temàtiques i grups de recerca, i d'un increment de l'impacte del coneixement investigat tant en relació amb les institucions educatives com en relació amb les publicacions pedagògiques, a nivell de les Illes Balears, d'Espanya, d'Europa o de qualsevol altra regió d'importància científica en el camp de les ciències socials i humanes.

Quins són els trets que caracteritzen i defineixen l'estat de la investigació educativa a les Illes Balears? Tot i que no es pretén fer una anàlisi exhaustiva sobre els trets que defineixen i caracteritzen la realitat de la recerca dins les ciències de l'educació, l'objectiu que ens proposam és el de posar de manifest els elements més significatius de la investigació educativa a la comunitat autònoma de les Illes Balears. Així, i en relació amb aquesta realitat, podem posar de manifest els trets científics i educatius següents:

- 1) S'ha d'assenyalar que l'única institució científica i acadèmica de les Illes Balears que ha desenvolupat, de fet —al marge d'alguna iniciativa personal o institucional—, una política investigadora en els diversos camps de les ciències socials, de les ciències humanes, de les ciències de la salut, de les ciències experimentals o de les ciències de l'educació, ha estat la Universitat de les Illes Balears, sobretot a partir de la dècada dels anys vuitanta. Amb tot, s'ha de tenir en compte que, en el marc de la institució universitària, el procés de consolidació del Departament de Ciències de l'Educació, pel que fa a professorat, realització de tesis doctorals i titulacions pedagògiques, ha significat una passa fonamental en el desenvolupament quantitatiu de la investigació educativa. En aquesta mateixa perspectiva s'ha de significar que l'existència de l'Institut de Ciències de l'Educació no ha suposat una aportació ni significativa ni important en el procés de creixement de la investigació educativa a les Illes Balears. En qualsevol cas, el que resulta evident és que no hi ha cap organisme públic o privat dedicat a la investigació educativa. Només la creació de l'Institut d'Avaluació i de Qualitat Educativa per part de la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears, i la mateixa Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears —per part de la UIB i el Govern de les Illes Balears— pot ser entesa com una passa que a mitjan i a llarg termini pot fer aportacions al desenvolupament de les ciències de l'educació, des de la perspectiva de la investigació educativa, que tingui una significativa implicació des de l'objectiu de la innovació educativa.
- 2) El segon element que cal considerar a l'hora d'analitzar la realitat de la investigació educativa de les Illes Balears és l'existència important i significativa de personal docent i investigador en el camp de les ciències de l'educació. Efectivament, el procés de consolidació del Departament de Ciències de l'Educació —i també el de Psicologia, de Filosofia i d'altres— s'ha fonamentat sobre dos eixos: en primer lloc la contractació i consolidació del professorat que progressivament ha realitzat la tesi de llicenciatura o la tesis doctoral. En aquest cas cal assenyalar l'existència d'una plantilla estable de professorat funcionari que quasi arriba a la cinquantena, la majoria dels quals

són doctors. Per tant, cal tenir en compte que la realització de tesis doctorals, com a activitat investigadora, ha estat un element fonamental de consolidació com a funcionari. En aquest aspecte cal fer referència al fet que la dècada dels anys noranta fou el període en què més increment de professors s'ha produït. Així doncs, és un fet clar i evident que la necessitat de professorat universitari en les diverses àrees de les ciències de l'educació ha possibilitat i ha incentivat la realització d'investigacions educatives, tant pel que fa a tesis doctorals com a memòries d'investigació i tesis de llicenciatura. En aquest sentit, s'ha de fer referència al fet que a través de la xarxa Redinet es pot conèixer el nombre de tesis realitzades en el camp de l'educació. En tot cas, el que cal assenyalar és que les investigacions educatives realitzades (tesis doctorals, tesis de llicenciatura, memòries d'investigació) des de la dècada dels anys setanta fins ara són més de 150; la majoria d'aquestes investigacions s'han llegit a la UIB, però també algunes, sobretot, a la Universitat de Barcelona. En qualsevol cas, una de les qüestions sobre les quals caldrà reflexionar críticament és si realment la consolidació del professorat universitari suposarà una disminució d'aquest tipus d'investigació educativa. I aquesta qüestió —que pot afectar tota la Universitat de les Illes Balears i tot el sistema universitari espanyol— pot succeir en uns moments en què més cursos de doctorat s'ofereixen en el camp de les ciències de l'educació. Es tracta d'un tema complex, ja que la no-realització de tesis doctorals pot ser molt negativa en la perspectiva de possibilitar el relleu generacional del professorat investigador actual. En aquest aspecte, és evident que caldrà crear mecanismes d'incentivació de tesis doctorals educatives en el camp de l'administració pública i de les empreses privades, sobretot entre el professorat no universitari. I tot això, partint del principi que cal reformar en profunditat tot el tercer cicle i el doctorat.

- 3) Tot i que ja hem posat de manifest la manca de grups consolidats i competitius, la manca de tradicions i línies d'investigació significatives i amb continuïtat, i l'existència de treballs d'investigació individuals i individualistes, cal assenyalar l'existència de temes que han estat desenvolupats al llarg d'aquestes dècades d'investigació educativa. Així, hem de posar de manifest una sèrie de temes que han estat i són objecte d'investigació a les Illes Balears en aquest camp de les ciències de l'educació; tot i que no pretenem ésser exhaustius, cal assenyalar els temes següents, que tenen lògicament desenvolupaments investigacionals molts desiguals, tant quantitativament com qualitativament:
- La investigació en el camp de la història de l'educació.
 - La investigació en el camp de l'educació ambiental i del desenvolupament sostenible.
 - La investigació en el camp de les tecnologies educatives.
 - La investigació en el camp de l'educació especial i de la diversitat educativa.
 - La investigació en el camp de la dimensió social de l'educació i de les problemàtiques educatives i socials.
 - La investigació en el camp de la immigració i de l'educació intercultural.
 - La investigació en el camp de la cultura popular i de l'antropologia de l'educació.
 - La investigació en el camp de la didàctica de la llengua i de la literatura infantil i juvenil.
 - La investigació en el camp de la pedagogia laboral i de la inserció sociolaboral dels diversos col·lectius.
 - La investigació en el camp dels estudis teòrics de l'educació.
 - La investigació en el camp de la sociologia de l'educació, de l'anàlisi dels diversos nivells i serveis del sistema escolar i l'educació no formal.
 - La investigació en relació amb la hiperactivitat infantil i el rendiment escolar.
 - Etc.

- 4) Un element important i significatiu que cal tenir en compte en el moment d'analitzar l'estat de la investigació educativa és que, sobretot durant la dècada dels anys noranta, els diversos grups d'investigació educativa que estan en procés de constitució i de desenvolupament han començat a obtenir projectes d'investigació a través de convocatòries externes a nivell espanyol o europeu —en el cas de les Illes Balears no hi ha hagut, fins ara, convocatòries temàtiques realitzades d'acords amb els paràmetres avaluatius normalitzats. Aquest és i serà un fet clau en el procés de consolidació de la investigació educativa a les Illes Balears.
- 5) També, en aquesta mateixa dimensió qualitativa de la investigació educativa i de la importància de l'avaluació externa, hem d'assenyalar que el professorat del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB, en les seves diverses àrees de coneixement, ha obtingut i obté un nombre de sexennis d'investigació que podem qualificar de significatius, tant des de la perspectiva absoluta com des de la perspectiva relativa. Es tracta d'un indicador que podem qualificar d'important i que demostra que existeixen les bases per a la consolidació de la investigació educativa. Cal, emperò, dur a terme un salt qualitatiu, fugint de plantejaments individualistes i de produccions pedagògiques excessivament allunyades de la realitat.
- 6) Finalment, s'ha d'assenyalar que en el terreny de les publicacions no només s'està donant un creixement quantitatiu, sinó també una diversificació i un creixement qualitatiu, en funció de les revistes, editorials i col·leccions en què es publiquen els diversos treballs de recerca educativa o d'assaig pedagògic. Aquest és un aspecte sobre el qual caldria treballar encara amb més intensitat, intentant no solament millorar la qualitat dels treballs objecte d'investigació, sinó també diversificar encara més el tipus de publicacions pel que fa a la dependència, l'àmbit geogràfic o a les societats d'investigació de prestigi reconegut a diferents nivells. En aquesta mateixa perspectiva de manifestacions de la producció científica, s'ha de fer referència als congressos, les jornades i els seminaris que s'han realitzat i s'estan realitzant, i que suposen la demostració del treball educatiu realitzat per part del professorat del Departament de Ciències de l'Educació.

Quines són les causes de l'estat de la investigació educativa de les Illes Balears? Tot i que al llarg del present treball s'ha plantejat l'existència d'una sèrie de factors i de raons que ens ajuden a comprendre l'estat de la investigació educativa a les Illes Balears, de forma resumida vull plantejar els elements que contribueixin a conèixer la realitat de la investigació educativa a les Illes Balears:

- 1) Els pocs d'anys de vida real de la Universitat de les Illes Balears, tenint en compte que la universitat és un factor clau, a tots els nivells, de desenvolupament de la investigació en els diversos camps del coneixement. I per tant cal assenyalar la manca de tradició històrica en relació amb la investigació educativa. L'existència de només dos instituts universitaris de recerca —un dels quals creats recentment— és un altre exemple d'aquesta poca importància del coneixement científic a les Balears.
- 2) El retard en el procés de generalització de l'educació a les Illes Balears; aquest retard, degut a causes històriques, polítiques, socials, econòmiques o culturals, ha implicat una lenta institucionalització del sistema educatiu i una democratització desigual de l'educació.
- 3) La poca importància que té actualment l'educació a les Illes Balears, com a valor prioritari, malgrat els avanços que hi ha hagut, tant objectivament com pel que fa a la consciència social i individual sobre la importància del coneixement; cal tenir en compte que la comunitat autònoma de les Illes Balears és una de les regions amb una taxa d'estudiants universitaris, de batxillerat i de formació professional més baixa.

- 4) El retard amb què es varen produir les transferències educatives universitàries i no universitàries a la CAIB per part del Govern central, la qual cosa, entre altres efectes, ha tingut un impacte en la política educativa i universitària que es vol impulsar.
- 5) La poca relació que hi ha hagut entre el sistema escolar no universitari i la universitat, la qual cosa ha impossibilitat una transferència de coneixements entre ambdós sistemes, que no ha desenvolupat adequadament ni la investigació educativa necessària ni la innovació pedagògica pertinent.
- 6) L'existència actual d'un sistema econòmic i d'un model d'empreses que no han apostat, de forma clara i explícita, per la formació, pel desenvolupament tecnològic o per la implantació de sistemes d'innovació.
- 7) El poc estímul que s'ha realitzat per part de l'administració pública d'inversió en R+D+i. Cal tenir en compte que, tal com s'ha dit anteriorment, les Illes Balears són una de les comunitats espanyoles que menys recursos dediquen a la investigació i una de les darreres a aprovar i posar en marxa un pla regional de recerca i desenvolupament.
- 8) I finalment, l'excessiu treball individual i discontinu pel que fa a línies d'investigació per part del personal docent i investigador que conformen el Departament de Ciències de l'Educació de la UIB, malgrat la constatació de canvis en aquest aspecte.

INVESTIGACIÓ EDUCATIVA I TRANSFERÈNCIA DE CONEIXEMENT EDUCATIU

Al llarg d'aquest article, a més de posar les bases de l'estat de la investigació educativa a les Illes Balears, s'ha plantejat el perquè del coneixement educatiu, el per a què del coneixement investigat. I aquesta és una qüestió sobre la qual cal fer una reflexió. Efectivament, una de les crítiques que, amb més freqüència, es realitzen en relació amb la investigació educativa que fan, en general, les universitats fa una referència específica a la manca de relació entre els investigadors i els docents, entre els professors d'universitat i els diversos professionals de l'educació escolars i socials.

Es tracta de constatar que la definició de les línies de recerca educativa s'ha realitzat i es realitza, la majoria de les vegades, de forma unilateral, ja que no solament hi ha un desconeixement entre el món escolar i el món universitari, sinó que, a més, els problemes que es perceben per part d'aquests dos mons són diferents si no contradictoris. La necessitat d'una nova cultura investigacional implica la institucionalització del diàleg permanent entre la universitat i el sistema escolar; entre els professors universitaris i els professionals de l'educació, entre els investigadors i els educadors.

A més, i en aquest mateix context, cal assenyalar que les aportacions, que la transferència de coneixement entre la universitat i el món educatiu a través de la investigació, no resulta gaire important. Fins i tot, es pot afirmar la necessitat d'una major implicació d'aquests dos mons des de la perspectiva de la docència, intentant que els professionals de l'educació que surten de la universitat puguin integrar-se en el món del treball de forma adequada, que la formació que reben els nous professionals sigui adequada a les necessitats i a les demandes de l'educació del segle XXI.

Així doncs, la consolidació de la investigació educativa a les Illes Balears, la realització d'aquest salt qualitatiu que la recerca en educació necessita, implica, de forma ineludible, l'articulació d'unes relacions estables entre la universitat i el sistema escolar a través de la integració dels problemes reals dins les línies d'investigació educativa i la major relació entre escola i universitat; implica l'articulació d'unes relacions institucionals entre els professionals de la universitat i els professionals del que podríem denominar educació social o educació no escolar.

Per tant, la definitiva consolidació de la investigació educativa a les Illes Balears necessita, entre altres factors, una nova cultura de la investigació educativa, unes noves relacions entre l'escola i la universitat, entre l'educació social i els professors universitaris, una nova selecció dels temes objecte d'investigació, una transferència adequada entre el coneixement adquirit i les aplicacions d'aquest coneixement. La no-institucionalització d'aquesta nova cultura d'investigació i científica en el camp de l'educació seria un factor negatiu en el procés de consolidar, de forma rigorosa i seriosa, l'estat de la investigació educativa a les Illes Balears.

En aquest context plantejat, seria un error que la política de suport a la investigació educativa es fonamentàs sobre dos punts: en primer lloc pens que no seria positiu que el Govern de les Illes Balears desenvolupàs la seva política d'investigació sobre la convocatòria de projectes, quan l'objectiu prioritari és el suport a la creació i consolidació dels grups existents en el si, bàsicament, de la UIB. I, en segon lloc, tampoc no seria positiu que des de la UIB es plantejàs la posada en marxa d'una política d'investigació que confongués l'objectiu final de l'existència d'un determinat tipus d'institució de recerca amb el procés per poder-ho aconseguir, que es dugui a terme una política de subvencions erràtica, poc ambiciosa i poc competitiva, que no parteixi d'una anàlisi rigorosa sobre l'estat de la investigació educativa a la UIB, que hi hagi poca transparència en el disseny d'aquesta política d'investigació, que es facin determinades activitats sense comptar amb els grups i els investigadors especialitzats. La possible transformació de l'ICE en un institut de recerca s'ha de fer amb seriositat, sense sectarisme, comptant amb la massa crítica existent, amb transparència, i donant el protagonisme als investigadors.

Per tant, la consolidació d'una política investigadora dins la comunitat autònoma de les Illes Balears i dins la Universitat de les Illes Balears s'ha de realitzar fomentant, prioritàriament, la creació i el desenvolupament dels actuals grups de recerca; a més, caldria, partint d'un principi de realitat, que es modulàs la consecució d'un autèntic Institut Universitari d'Investigació, de forma progressiva; cal avançar a partir de la consecució de la qualitat i de l'excel·lència investigadora. I això necessita temps, rigor, la transparència, suport als grups existents, no desenvolupar polítiques del curt termini i de l'amiguisme i potenciar la col·laboració departamental, interdepartamental i interuniversitària.

Amb tot, i de tot el que hem plantejat, podem deduir dues conclusions: en primer lloc que hi ha les bases per al desenvolupament d'una investigació educativa de més qualitat, de grups competitius i de tradicions investigadores més contínues. I en segon lloc que, per fer aquesta passa qualitativa, no sols es necessita un desenvolupament més profund del Pla balear de R+D, sinó també noves actituds i nous comportaments científics per part del personal docent i investigador, fonamentalment, de la UIB.

En qualsevol cas, en aquest treball he volgut fer una primera aproximació a l'estat de la investigació educativa a les Illes Balears, aportant elements i dades que permetin en posteriors treballs aprofundir en la situació de la investigació educativa a les Illes Balears.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

I Pla de recerca i desenvolupament tecnològic de les Illes Balears (2002). Direcció general de Recerca, Desenvolupament Tecnològic i Innovació. Palma. Conselleria d'Innovació i Energia. Govern de les Illes Balears.

WILLIAMSON, W. (1983) «Conocer ¿para qué? El contexto de la investigación en la sociología de la educación». A: AA.VV. *Perspectivas actuales de la sociología de la educación*. Madrid: ICE, Universitat Autònoma de Madrid.

BIBLIOGRAFIA UTILITZADA

BOSCH, E.; FERRER, V.; RIERA, T. (comp.) (1999). *15 anys d'investigació sobre gènere a la UIB*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

MORLÀ GARCÍAS, M. (1995). «Tesis de llicenciatura i de doctorat sobre educació referides a les Illes Balears». A: *Anuari de l'educació i la formació a les Illes Balears 1994*. Palma: Universitat de les Illes Balears i Colònia, Caixa d'Estalvis de Pollença.

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS (1997). *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears 1996*. Palma: UIB.

- (1998) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears 1999*. Palma: UIB.
- (1999) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears 2000*. Palma: UIB.
- (2000) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears 2001*. Palma: UIB.
- (2001) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears 2002*. Palma: UIB.
- (2002) *Catàleg de projectes d'investigació de la Universitat de les Illes Balears 2003*. Palma: UIB.
- (1994) *Memòria d'investigació, 1993*. Palma: UIB.
- (1995) *Memòria d'investigació, 1994*. Palma: UIB.
- (1996) *Memòria d'investigació, 1995*. Palma: UIB.
- (1997) *Memòria d'investigació, 1996*. Palma: UIB.
- (1998) *Memòria d'investigació, 1997*. Palma: UIB.
- (1999) *Memòria d'investigació, 1998*. Palma: UIB.
- (2000) *Memòria d'investigació, 1999*. Palma: UIB.
- (2001) *Memòria d'investigació, 2000*. Palma: UIB.
- (2002) *Memòria d'investigació, 2001*. Palma: UIB.
- (2003) *Memòria d'investigació, 2002*. Palma: UIB.



El trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH) en la infància: l'estudi IMAT

Mateu Servera Barceló

RESUM

El present treball té un doble objectiu. D'una banda, es fa una revisió sobre què és i què significa el TDAH i, d'altra banda, se centra en l'estudi IMAT que aporta dades de la sospita de prevalença del TDAH en la població infantil de la illa de Mallorca. Les dades assenyalen que el trastorn pot presentar taxes de prevalença similars a les esperades (entre el 3%-5%), sense diferències rellevants per sexes, edat, tipus de centre o zona sociodemogràfica. A les conclusions s'analitzen les limitacions i les implicacions d'aquestes dades per a la nostra comunitat.

RESUMEN

El presente trabajo tiene un doble objetivo. Por una parte se realiza una revisión sobre qué es y qué significa el TDAH y, por otra parte, se presentan datos del estudio IMAT centrado en establecer la sospecha de prevalencia del TDAH en la población infantil de la isla de Mallorca. Los datos señalan que el trastorno puede presentar tasas de prevalencia similares a las esperadas (entre el 3%-5%) sin diferencias relevantes por sexos, edad, tipo de centro y zona sociodemográfica. En las conclusiones se analizan las limitaciones y las implicaciones de estos datos para nuestra comunidad.

INTRODUCCIÓ: APROXIMACIÓ AL TDAH I A LES SEVES REPERCUSSIONS

El trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH) és probablement el trastorn psicopatològic infantil no relacionat amb discapacitats de major impacte en la vida del nen i el seu entorn. Avui en dia el TDAH s'entén com una alteració del comportament infantil caracteritzada per nivells d'inatenció, sobreactivitat i impulsivitat inapropiats des del punt de vista evolutiu. Aquests símptomes es mostren des de la primera infància, són de naturalesa crònica i no es poden atribuir a alteracions neurològiques o motores greus, sensorials, del llenguatge, retard mental o trastorns emocionals severos. Aquestes dificultats s'associen a un dèficit general en els processos d'autoregulació que interfereixen la vida acadèmica, social i familiar de l'infant.

Per tant, encara que per fer l'avaluació i el diagnòstic del nen amb TDAH ens basem especialment en els problemes d'inatenció, control motor i impulsivitat, cal tenir-los present com a efecte i no com a causa del trastorn. La recerca sobre aquesta simptomatologia ens ha permès definir un dèficit atencional propi del TDAH, que està especialment centrat en problemes per mantenir l'atenció en tasques repetitives, fàcils però monòtones, i que no disposen de retroalimentació immediata de resultat. També és veritat que es distreuen molt o que tenen problemes per focalitzar-se sobre l'estimulació rellevant i que poden presentar problemes motivacionals, però sembla que el principal fet és que realment no poden mantenir la seva atenció amb la intensitat i la durada que ho fan els seus companys. Per part seva, la impulsivitat i la sobreactivitat motora són dues dimensions molt interrelacionades en el TDAH; reflecteixen, d'una banda, una incapacitat per demorar les respostes, per respectar torns o seguir normes i, d'altra banda, un excés de mobilitat en situacions inapropiades, un canvi d'activitat continu sense sentit ni motiu, empesos sempre per una mena de «motoret».

L'Associació de Psiquiatria Americana, a través del seu manual de diagnòstic dels trastorns psicopatològics (el DSM-IV), defensa avui en dia la presència d'un únic trastorn TDAH, si bé pot ser subdividit en tres subtipus: el de predominada inatentiva, el de preponderància d'hiperactivitat/impul-

sivitat i el combinat (que seria el més comú). Mentre que el TDAH inatent, com a subtipus, ha rebut moltes evidències, hi ha bastants autors que consideren que l'hiperactiu/impulsiu només seria la forma primerenca del TDAH combinat. En qualsevol cas, el diagnòstic s'ha de basar en proves el més objectives possibles de la presència de la simptomatologia bàsica com a mínim en dos ambients (casa i escola) i de l'absència de trastorns neurològics, psicòtics o emocionals greus que puguin explicar-la. A banda d'això, el procés de diagnòstic es complica per l'elevada comorbiditat del TDAH amb trastorns d'aprenentatge i de conducta.

De tota manera, la base diagnòstica del TDAH no explica la naturalesa i la causa del problema. Com dèiem al principi, en realitat el TDAH és un trastorn de l'autoregulació. L'infant des de petit es mostra com a «difícil» (per dormir-lo, alimentar-lo, controlar-lo, etc.) i a partir dels cinc o sis anys és visible ja un patró cognitivoconductual caracteritzat per: (a) un rebuig de les activitats que requereixen esforç (especialment si són repetitives, llargues i monòtones); (b) una tendència a la recerca i canvi de l'estimulació immediata (poca tolerància a la frustració i incapacitat per demorar gratificacions); (c) poca capacitat per inhibir i modificar conductes impulsives per molt que li pervinguin problemes (hi ha una certa insensibilitat a l'estimulació aversiva), i (d) molts de problemes per funcionar sols, de manera que necessiten sempre una guia exterior, no generen objectius o estratègies per ells mateixos. A mesura que l'infant creix millora aquest patró, atès que el trastorn té una part de retard maduratiu, però en canvi pot passar que els efectes que ha produït, com el fracàs escolar, els problemes de rebuig social, la baixa autoestima, els dèficits en la capacitat d'afrontar i resoldre problemes, etc. siguin a partir de l'adolescència un llast difícil de deixar anar.

Quant a les causes del TDAH, malgrat sigui un tema obert, avui en dia tenim prou evidències que té una base genètica i neurocognitiva centrada en l'activitat elèctrica i bioquímica de les zones cerebrals més implicades en els processos d'autoregulació (zones frontals i prefrontals) i que es reflecteix en un estat d'infraactivació cortical. Pot haver-hi factors extrínsecs que hi influeixin, especialment tots aquells que afecten el fetus o el nadó, com el consum de tabac, alcohol o altres drogues per part de la mare, infeccions, toxines, patiment fetal, etc. Quin paper hi tenen els factors ambientals com les pautes criança, les interaccions familiar, el sistema educatiu, l'entorn sociocultural, etc.? Doncs, sense ser causa directa del trastorn, clarament interactuen amb els predisponents fins al punt que el poden mitigar o agreujar. Les rutines, exigències i formes de relació i treball que s'estableixen a casa o l'escola tenen, doncs, un pes important. És per això que els protocols de tractament del TDAH més eficaços combinen intervenció farmacològica i programes i tècniques cognitivoconductuals, tal com veurem més endavant. En qualsevol cas la naturalesa crònica del trastorn ens fa ser cauts: es tracta d'intervencions llargues orientades a la millora de l'adaptabilitat de la persona, que poden tenir èxit però que difícilment suposaren una modificació absoluta del seu patró conductual i de processament de la informació.

EL TDAH A L'ESCOLA

Són moltes les vessants que es poden abordar quan es tracta del paper del TDAH a l'àmbit escolar. En definitiva hi ha una doble via d'interacció que es representa a partir dels efectes que produeix en el mestre, els companys i la dinàmica de classe la presència d'un nen amb TDAH dins l'aula i, d'altra banda, la funció mateixa del mestre sobre el problema.

El nen amb TDAH típic provoca un elevat nivell de conflictivitat i estrès dins l'aula que afecta especialment el mestre però també els companys. El mestre sovint es troba molt desorientat davant un nen que és incapaç d'atendre les seves explicacions o fer la feina assignada en el temps mitjà que ho fan els seus alumnes, que no sol acabar res, que aprèn però que necessita direcció constant, que no respon a les estratègies habituals de control de conducta, a qui costa seguir instruccions, que sempre està enmig dels problemes, etc. Ho fa a posta, és un problema motivacional, de voler? Es pot arribar a pensar que sí, perquè a més aquests nens presenten un rendiment molt oscil·lant segons les hores del dia o en diferents dies (això és degut a les fluctuacions que presenta en l'activació cortical). A més, responen malament a programes o tècniques per modificar el seu comportament: a classe pot haver-hi nens amb problemes de conducta o d'aprenentatge, però segur que són molt més bons de manejar que el TDAH. Realment no és un problema de «voler» sinó de «no poder»: els dèficits en autoregulació i els problemes d'activació cortical abans esmentats són la causa inicial que aquests nens, malgrat que sovint mostrin bona predisposició, no acabin fent el que s'esperaria d'ells. Després, és veritat, les experiències contínues de fracàs les poden induir també estats de desmotivació que agreugen la situació. Els problemes també es donen amb els companys: el TDAH és un nen rebutjat perquè interromp quan no toca, no és hàbil jugant (ni a jocs esportius, ni d'estratègia), és esburbat, poc constant, etc. En definitiva, és vist sovint com un generador de conflictes.

El mestre pot tenir un paper fonamental en la detecció i la intervenció en casos de TDAH. En primer lloc els estudis amb escales i qüestionaris de valoració del comportament han demostrat que els mestres són, en general, bons avaluadors del TDAH, molt més que els pares. Probablement perquè tenen una preparació i una visió més «evolutiva» del comportament de l'infant: poden comparar-lo amb altres, saben què se'ls pot exigir a certa edat i què no, han d'establir normes de convivència a l'aula, són els qui els han d'exigir esforç en tasques cognitives, etc. D'altra banda, el mestre sol ser el primer que detecta el nen amb TDAH. Malgrat des de petit hagi tingut sempre problemes, sovint s'han entès a casa com a «coses de nens» i no és fins als cinc o sis anys quan s'arriba a un punt d'exigència atencional i de control impulsiu a les aules que xoca de ple amb la manera de fer d'aquests infants.

Els programes d'intervenció també recullen clarament la funció del mestre com a primordial. Per exemple, sovint comencen amb una reestructuració de l'aula per situar el nen amb TDHA prop de la taula del mestre, establir sistemes perquè el nen tingui a l'abast les normes i les instruccions per resoldre tasques o controlar la conducta (panells, murals, adhesius, blocs de notes, etc.), modificacions de les fitxes de treball per seqüenciar-les, acurçar-les o permetre feina manipulativa, modificacions de la dinàmica de classe per permetre petites fases de «desconnexió», hores de feina individual amb suport, si cal fins i tot adaptacions curriculars, establiment de tècniques de maneig de conductes problema, etc. La dinàmica de classe, l'explicació als companys del que passa al nen amb TDAH i, en definitiva, la millora del clima de convivència també poden ajudar molt.

En qualsevol cas, tant pel que comentarem en l'anterior apartat com per aquestes recomanacions, és evident que el tractament del TDAH és costós: tant des del punt de vista formatiu com de professionals i recursos implicats. Molts de països avançats impliquen directament l'administració pública en aquesta tasca, d'altra banda gairebé impossible per a moltes famílies i escoles. Nosaltres, en el Departament de Psicologia de la UIB, i a través de la Unitat d'Hiperactivitat i el projecte IMAT, desenvolupam feina de recerca, de detecció, avaluació, tractament, formació i assessorament al voltant del TDAH. L'objectiu ha estat sempre conscienciar, mostrar que estam davant un problema greu, d'importants repercussions, i fer-ho aportant dades pròpies.

L'ESTUDI IMAT A L'ILLA DE MALLORCA

L'estudi IMAT que presentam a continuació és un exemple de la nostra feina. S'emmarca en un projecte de recerca finançat pel Ministeri de Ciència i Tecnologia (BSO2000-1200) i amb un equip de recerca format pels doctors Mateu Servera (Departament de Psicologia, UIB), Esther Cardo (Neuropediatria, Hospital Son Llàtzer) i Joan Llobera (Formació i Recerca de l'lbsalut). Entre altres objectius pretenia obtenir dades de la taxa de sospita de prevalença del TDAH en la població infantil de l'illa de Mallorca. La majoria d'aquest tipus d'estudis s'han realitzat als Estats Units, i els pocs de què disposam al nostre entorn s'han fet amb mostres reduïdes i fins i tot exclusivament clíniques. En la bibliografia anglosaxona s'assumeix, en primer lloc, que la taxa de prevalença està entre el 3% i el 5% i, en segon lloc, que el trastorn és molt més freqüent en nens que en nenes, amb una raó de 4:1 en població general i de 9:1 en població clínica (DSM-IV, APA, 1995). De tota manera, molts d'autors consideren que en això hi ha influït el fet d'utilitzar els mateixos criteris i punts de tall per a ambdós sexes, quan en la població normal les conductes típiques del TDAH són més freqüents i intenses sempre en els nens, de manera que caldria una diferenciació per tal de poder comparar.

L'estudi IMAT és del tipus psicomètric, i a través d'un disseny epidemiològic ens ha permès obtenir dades per poder comparar la realitat de l'illa de Mallorca amb les dades abans esmentades. Les característiques bàsiques del disseny són les següents:

- Univers: alumnes de 1r a 4t d'ensenyament primari d'escoles públiques i concertades de Mallorca. N (arrodonida) = 30.000.
- Disseny estratificat (cursos) per conglomerats (vies per cursos en cada centre) proporcional per tipus de centre (públic/concertat) i per zona sociodemogràfica (urbana, rural turística).
- Volum de la mostra (n) = 1.509 nens i nenes.
- Error tipus I assumit. Zalfa = 0,05, per a una prevalença estimada del 5%.
- Nivell de precisió = +/- 1,07%

L'ESTUDI IMAT: SUBJECTES I PROTOCOL D'AVALUACIÓ

En funció de la definició de cas, que explicarem més endavant, era necessari disposar de les dades provinents de les escales tant dels mestres com dels pares. Per això s'avaluaren 1.791 infants dels dos primers cicles d'ensenyament primari, encara que només de 1.509 es va disposar d'aquesta doble font d'informació. La distribució d'aquests subjectes és la següent:

TAULA I. DISTRIBUCIÓ DELS SUBJECTES

Sexe		1r curs	2n curs	3r curs	4t curs	total
nen	N	201	185	205	212	803
mena	N	188	172	168	178	706
Total		389	357	373	390	1.509

Font: Estudi IMAT

Com es pot comprovar, tant la distribució dels subjectes per cursos (aproximadament un 25% en cadascun d'ells) com per sexes (53% de nens i un 47% de nenes) foren proporcionals. En l'estudi es va respectar la proporcionalitat de centres públics i concertats en funció de la zona (urbana, turística i rural) a què pertanyien. De manera que en total foren vint-i-quatre escoles les que hi participaren: d'una banda, catorze de públiques i deu de concertades i, d'altra banda, dotze d'urbanes, cinc de turístiques i set de rurals.

Encara que el protocol d'avaluació del nostre projecte implicava més proves, pel que fa a l'estudi IMAT, que és el que presentam aquí, són aquestes:

- Les *Attention Deficit Hyperactivity Disorder Rating Scales IV* (ADHD RS-IV, DuPaul et al. 1998) de DuPaul et al. (1998, versió castellana). Es tracta d'unes escales baremades per a mestres i per a pares, amb els mateixos divuit ítems, que són coincidents amb les conductes del criteri A per al diagnòstic del TDAH del DSM-IV. Cada ítem es valorat de 0 a 3, i les puntuacions elevades indiquen major presència de problemes. Disposa de la subescala inatencional (nou ítems), de la d'hiperactivitat/impulsivitat (nou ítems) i de la total. Té l'avantatge de disposar de barems diferenciats per a mestres i pares, per edats i, el que és més important per a nosaltres, per sexes.
- Una Escala de Conductes Problemes per a mestres d'elaboració pròpia, que presenta vuit ítems que són coincidents amb els criteris diagnòstics del trastorn negativista desafiant del DSM-IV. Cada ítem es puntuava de 0 a 3, sent les puntuacions més elevades indicatives de la presència de conductes problema.
- Una mesura del rendiment acadèmic de l'infant, complimentada pels mestres en funció dels controls i les notes que es transforma en una escala final de 0 a 10 (a major puntuació millor rendiment).

La definició de cas es va fer, d'una banda, seguint els criteris DSM-IV i, d'altra banda, a partir d'una puntuació de tall que era igual o superior al percentil 90 en les escales ADHD RS-IV. La taula 2 resumeix els criteris

TAULA 2. RESUM DELS CRITERIS PER A LA DEFINICIÓ DE CAS A PARTIR DE LES ADH RS-IV

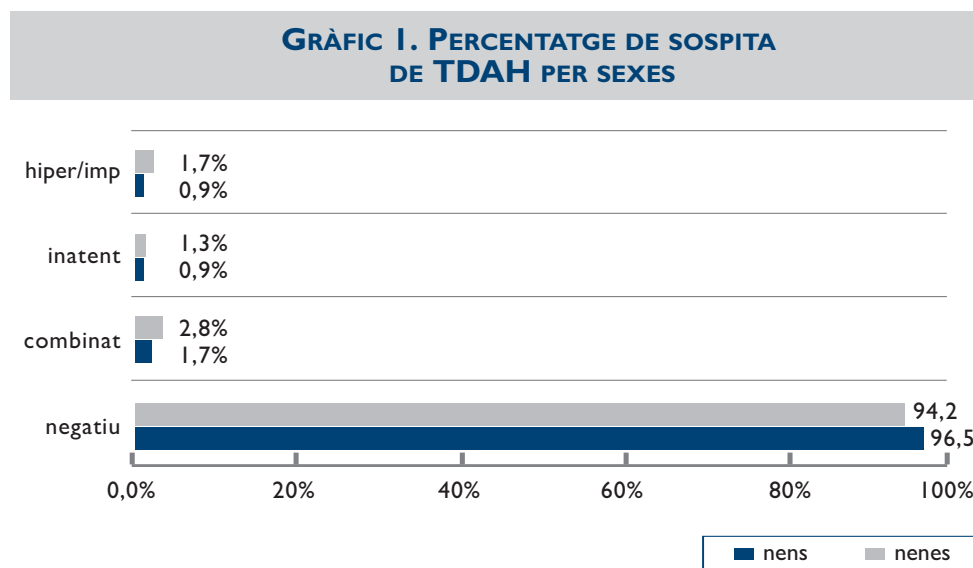
TDAH	ESCALES DE MESTRES			ESCALES DE PARES		
	Total	Inatenció	Hiper/Imp	Total	Inatenció	Hiper/Imp
Combinat	> Pc 90	—	—	> Pc 90	—	—
Inatent	—	> Pc 90	< Pc 89	—	> Pc 90	< Pc 89
Hiper/imp	—	< Pc 89	> Pc 90	—	< Pc 89	> Pc 90

Font: Estudi IMAT

En definitiva, perquè s'acceptàs la presència d'un nen amb sospita de TDAH havien de coincidir mestres i pares amb una puntuació igual o per sobre del percentil 90 o bé en l'escala total (TDAH combinat), o bé en la d'inatenció (TDAH amb predomini inatencional) o bé en la d'hiperactivitat/impulsivitat (TDAH amb predomini hiperactiu/impulsiu). En tots els altres casos, fins i tot en els de nens que eren puntuats molt alts però només per mestres o només per pares, la consideració era de «negatiu» (teòricament lliures del trastorn).

L'ESTUDI IMAT: ANÀLISI DE RESULTATS

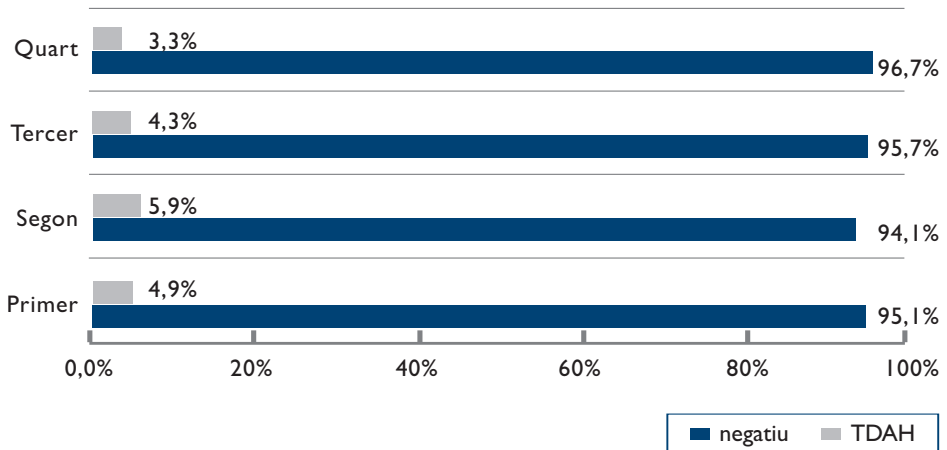
El gràfic 1 presenta els resultats globals de sospita dels distints subtipus de TDAH per sexes.



Font: Estudi IMAT

Es pot observar que, en total, el 4,7% dels subjectes avaluats presenten sospita d'algun subtipus de TDAH. La majoria presenten el subtipus combinat (2,3%), mentre que els altres dos estan una mica per sobre de l'1%. No hi ha diferències estadísticament significatives per sexes, tot i que la tendència és que fins i tot les nenes estiguin una mica per sobre dels nens. El gràfic 2 analitza els resultats per cursos, en aquest cas sense necessitat de distingir entre subtipus de TDAH atès que la distribució fou similar en tots els nivells.

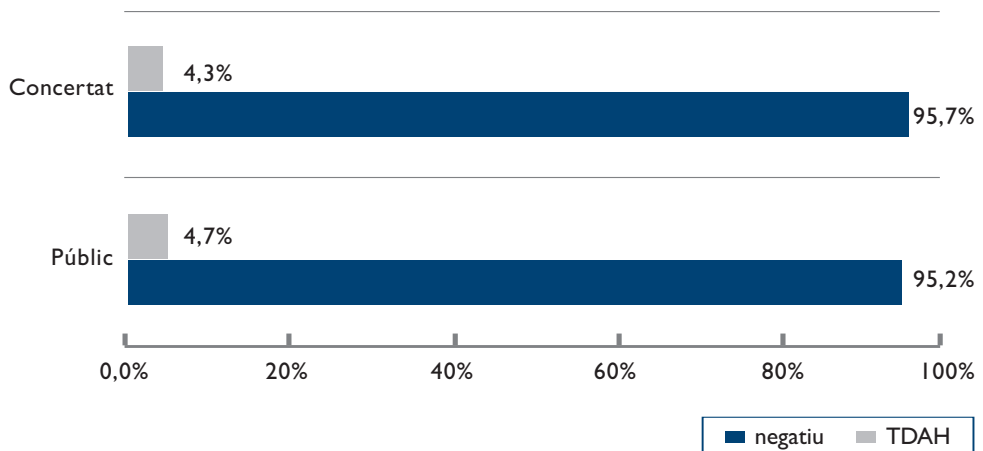
GRÀFIC 2. PERCENTATGE DE SOSPITA DE TDAH PER CURSOS DE PRIMÀRIA



Font: Estudi IMAT

No hi ha diferències significatives entre els distints cursos, si bé la tendència és que es detectin més casos durant el primer cicle de primària (entre el 5% i 6%) que en el segon (entre 3% i 4%). El gràfic 3 analitza les diferències per tipus de centre, també incloent a la categoria TDAH els tres subtipus.

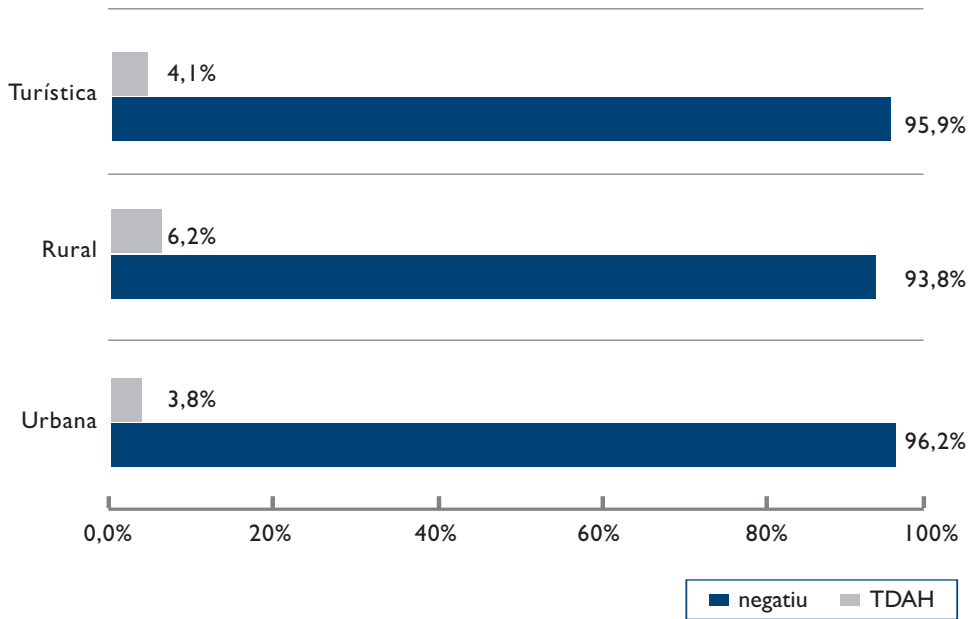
GRÀFIC 3. PERCENTATGE DE SOSPITA DE TDAH PER TIPUS DE CENTRE



Font: Estudi propi

La sospita de patir el trastorn no guarda relació amb el tipus de centre avaluat. Pràcticament en els dos casos s'està una mica per sobre del 4%. El gràfic 4 analitza les diferències entre els centres en funció de la seva ubicació a les zones definides.

GRÀFIC 4. PERCENTATGE DE SOSPITA DE TDAH PER ZONES SOCIODEMOGRÀFIQUES

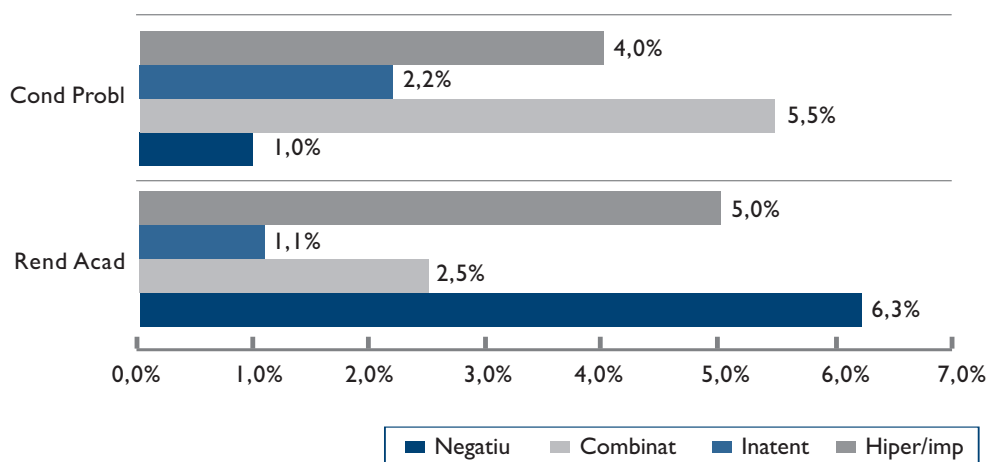


Font: Estudi propi

Les diferències no són estadísticament significatives, i per tant, es pot concloure que la zona no condiciona la sospita de patir el TDAH, si bé resulta curiós que sigui en zones rurals, més del pla de Mallorca, on es tendeixi a detectar-ne un major nombre de casos.

El gràfic 5 el que fa és comparar el rendiment acadèmic i les conductes problema a l'aula entre els distints subtipus de TDAH i els infants teòricament «negatius». L'escala en ambdós casos és de 0 a 10 per facilitar la comparació.

GRÀFIC 5. COMPARACIÓ DEL RENDIMENT ACADÈMIC I DE LES CONDUCTES PROBLEMA A L'AULA ENTRE ELS DIFERENTS SUBTIPUS DE TDAH



Font: Estudi propi

En el cas de les conductes problema, els tres subtipus de sospita de TDAH es diferencien significativament del conjunt de nens «negatius». La mitjana d'aquest és només 1, mentre la dels altres està al voltant de 4, si bé cal remarcar que hi ha importants diferències entre els subtipus: el de TDAH amb predomini inatencional presenta una puntuació molt menor que el combinat i l'hiperactiu/impulsiu. En el cas del rendiment acadèmic la tendència és similar, però amb un canvi remarcable: en conjunt els tres subtipus de TDAH presenten una mitjana de rendiment més baixa, al voltant del 3, mentre que la dels negatius és més del doble. Però, aquesta vegada, entre ells s'observa que és el subtipus amb predomini hiperactiu/impulsiu el que està molt per sobre especialment del subtipus inatent.

CONCLUSIONS I REFLEXIONS DE FUTUR

Començarem, en primer lloc, per comentar les dades de l'estudi IMAT i acabarem amb unes reflexions més generals en què també tindrem present les característiques del TDAH esbossades a la primera part del treball.

La primera conclusió ha de ser necessàriament destacar la coincidència que hem trobat entre la taxa de sospita de prevalença del TDAH a l'illa de Mallorca i les dades, tant psicomètriques com clíniques, de què disposàvem bàsicament d'estudis nord-americans. La nostra taxa de sospita està entre el 3,7% i el 5,7% aplicant el punt de tall del percentil 90, el més comú entre les distintes possibilitats que ofereixen les escales de DuPaul i col·laboradors utilitzades. Però és que fins i tot si aplicam l'arbre de decisió més estricta que recomanen aquests autors, i que deriva d'estudis clínics en què s'han establert punts de tall variables per a cada subescala en funció de quin sigui l'avaluador (mestres o pares), la taxa se situaria al voltant del 2,5% (+/- 1,7%). És a dir, sigui com sigui, els valors situen una mitjana d'un alumne amb TDAH per aula aproximadament encara que, això sí, de subtipus i gravetat variable.

El fet que no hi hagi diferències estadísticament significatives per edats, tipus de centre i zona sociodemogràfica va en favor del concepte del TDAH com un trastorn neurocognitiu, relativament independent de factors ambientals. Si bé cal ser prudents perquè en el nostre entorn s'ha tendit en els darrers anys a una equiparació socioeconòmica entre els alumnes de centres públics i concertats i, d'altra banda, la nostra distinció entre zones rurals, urbanes o turístiques no pot tenir (per la mateixa dimensió del territori) les mateixes connotacions que quan es fa en altres països o comunitats. Quant a la manca de diferències per sexes, sí que resulta una dada més sorprenent, si bé cal matisar-la convenientment.

DuPaul i els col·laboradors tingueren molta cura, quan baremaren les seves escales, a establir diferències fiables i significatives, d'una banda, entre mestres i pares i, d'altra banda, per sexes. Això es va traduir, després de múltiples estudis, en uns barems clarament diferenciats. A la pràctica resulta que la puntuació directa per arribar al percentil 90 (o a qualsevol altre) sempre és més baixa en els barems de les nenes que en els dels nens, i encara ho és molt més en el cas de l'escala de pares. Per tant, quan s'empren aquestes escales ja cal esperar que les diferències que pugui haver-hi en aquest sentit quedaran molt apaivagades. Evidentment calen més estudis per confirmar que els punts de tall que defensen els autors són els indicats, perquè podria resultar que són massa laxos en alguns casos. Però de tota manera, fins i tot si aquests punts es confirmassin i, per tant, la prevalença fos similar per a nens i nenes, encara persistiria una diferència crucial: el trastorn assoleix els nivells màxims de gravetat gairebé sempre en el cas dels nens, mentre que en el cas de les nenes tendeix a mostrar-se molt més moderat o lleu. És a dir, que el fet de tenir especial cura per traslladar a l'àmbit clínic les diferències que ja es donen en la població normal només suposaria donar l'oportunitat al fet que moltes nenes que presenten nivells d'inatenció, impulsivitat i sobreactivitat per sobre del que seria d'esperar en companyes de la seva edat puguin rebre atenció si realment tenen problemes acadèmics o de comportament, però no llevaria que el TDAH, en les seves formes més greus, continuï sent clarament predominant en els nens.

Quant a les reflexions de futur, necessàriament impliquen la constatació de dues evidències elementals: d'una banda, el reconeixement del TDAH dintre la psicopatologia infantil com un dels trastorns (si no el que més) que més implicacions negatives té per a la vida familiar, social i acadèmica del nen i, de l'altra, el fet que presenta una de les taxes de prevalença més elevades dins aquest àmbit. Amb això volem remarcar la necessitat d'un major esforç de les polítiques educatives i socio-sanitàries vers la detecció i el tractament d'aquests infants, si bé s'ha de tractar, al nostre parer, de polítiques ben orientades, guiades pels coneixements rigorosos que es tenen sobre el trastorn. Per exemple, el tema del diagnòstic del TDAH encara avui en dia és polèmic en certs aspectes, però els experts coincideixen en la necessitat de protocols d'avaluació objectius que, com a mínim, incloguin una revisió neuropediàtrica, qüestionaris i escales per a pares i mestres correctament baremades i centrades en criteris diagnòstic consensuats, entrevistes semiestructurades orientades als factors predisponents, proves d'avaluació del funcionament intel·lectual i del processament de la informació i tasques de laboratori centrades en aspectes atencionals i de control motor. No podem passar d'un extrem a l'altre, del que fins fa poc era un cert desconeixement i despreocupació sobre el tema fins al que podria arribar a ser un sobrediagnòstic: la reconversió del TDAH en un calaix de sastre que englobés tots els problemes comportamentals i d'aprenentatge de l'infant.

La correcta detecció del TDAH és, evidentment, la clau per al seu tractament eficaç. Aquest tractament també està envoltat de diverses polèmiques, si bé la majoria d'experts coincideixen, en general, en un enfocament multicomponent: en primer lloc la utilització correcta dels psicofàrmacs, com el metilfenidat, que en un elevat percentatge de casos han resultat útils per incrementar tant

el temps d'atenció de l'infant com la seva capacitat d'autoregulació motòrica i emocional. En segon cas, l'entrenament de pares i educadors en el maneig de tècniques i procediments per al control de conductes problemes típiques del TDAH; hi ha programes senzills i ben estructurats que han obtingut bons resultats. En tercer lloc la necessitat de fer les modificacions o adaptacions curriculars pertinents en funció del grau d'afectació de l'infant: a vegades és suficient realitzar canvis puntuals en la dinàmica de classe i a vegades cal aprofundir en l'adaptació curricular, però gairebé sempre l'atenció individualitzada (intra i extraescolar) és necessària. I, finalment, el treball intens amb l'infant centrat en tècniques cognitivoconductual que l'ajudin a desenvolupar els processos d'autoregulació alents o deteriorats com també el seu comportament estratègic. Es tracta, òbviament, d'una intervenció a llarg termini, que com a molt tard ha de començar en els primers cursos de primària i que esperam que, tot i que pugui variar en freqüència i intensitat durant tot aquest temps, es mantingui fins als onze o dotze anys. Després, a l'adolescència, sovint gràcies a la intervenció i també als processos madurats, molts d'infants experimenten millores. És el moment d'ajudar-los en altres aspectes, com són les habilitats d'interrelació social, els estudis i/o la capacitació laboral, tot tendint cap a la seva plena integració. Sabem poques coses del TDAH a l'edat adulta, encara que en els darrers anys han augmentat tant la recerca com la preocupació social, amb la constitució fins i tot d'associacions d'afectats. És evident, però, que si s'ha rebut atenció des de la infància els possibles problemes que pugui haver-hi poden quedar molt atenuats.

En definitiva, atesa les característiques i les implicacions del TDAH que hem exposat aquí, del que es tracta és que tant des del sistema educatiu com sociosanitari es comencin a crear equips especialitzats, multidisciplinaris, que abordin correctament el tractament del problema, i que la nostra comunitat es posi al nivell d'altres països en aquest tema fonamental en els camps dels trastorns d'aprenentatge i de la psicopatologia infantil.

REFERÈNCIES

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson. (Orig. 1994).

DUPAUL, G. J., POWER, T. J.; ANASTOPOULOS, A. D.; REID, R. (1998). *ADHD Rating Scale-IV: Checklists, Norms, and Clinical Interpretation*. New York: Guilford.

Per saber-ne més:

MORENO, I.; SERVERA, M. (2002). «Los trastornos por déficit de atención con hiperactividad». A: SERVERA, M. (coord.). *Intervención en los trastornos del comportamiento infantil* (pàg. 217-254). Madrid: Pirámide.

SERVERA, M.; BORNAS, X.; MORENO, I. (2001). «Hiperactividad infantil: conceptualización, evaluación y tratamiento». A: CABALLO, V. E.; SIMON, M. A. (eds.). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: trastornos generales* (pàg. 401-433). Madrid: Pirámide.

MORENO, I. (1995). *Hiperactividad: prevención, evaluación y tratamiento en la infancia*. Madrid: Pirámide (ojos solares).



Els projectes d'intervenció educativa: una iniciativa institucional de reforçament de l'autonomia dels centres¹

Miquel Sbert i Garau

¹ Aquestes notes segueixen de prop el llibre Projectes d'intervenció educativa, col·lecció Baula a Baula, Govern de les Illes Balears-Direcció General de Formació Professional i Inspecció Educativa, coordinació Departament d'Inspecció Educativa, Palma, 2003. El text conté un estudi sobre els projectes d'intervenció educativa, el recull de normativa que els desenvolupa, l'avaluació del procés i memòries dels Instituts d'Ensenyament Secundari que els dugueren a terme.

RESUM

En el present article es fa una introducció als projectes d'intervenció educativa, quan varen sorgir, per què varen sorgir, les característiques més significatives, etc. Així mateix es fa una anàlisi sobre la filosofia que va informar la posada en marxa d'aquests projectes d'intervenció educativa en el marc de l'autonomia dels centres, com també la relació de centres que varen desenvolupar i desenvolupen aquests projectes.

RESUMEN

En el presente artículo se hace una introducción a los proyectos de intervención educativa, cuando surgieron, por qué surgieron, sus características más significativas, etc. Asimismo se hace un análisis sobre la filosofía que informó la puesta en marcha de estos proyectos de intervención educativa en el marco de la autonomía de los centros, así como la relación de centros que desarrollaron y desarrollan estos proyectos.

QUÈ SÓN ELS PROJECTES D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA?

Al títol IV, «De la qualitat de l'ensenyament», de la LOGSE (1990) s'assenyalava com un dels factors per afavorir «la qualitat i millora de l'ensenyament» el foment de «l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres» (art. 57.4). Resulta notori que al sistema educatiu li cal autonomia per donar una resposta adient a les necessitats educatives, tant dels alumnes en particular com del context social en general.

Els centres educatius, com a part del sistema (entès com a estructura organitzativa que dinamitza processos, procediments, recursos per tal d'implantar de manera sistemàtica un determinat tipus de gestió), requereixen aquesta capacitat per atendre amb eficàcia els reptes que una societat fluctuant planteja. Cobren així un nou protagonisme, però alhora assumeixen unes noves responsabilitats. Conseqüentment, davant aquesta situació i els problemes i les tensions que, forçosament, es generen (com indica l'OCDE a l'informe *Descentralització i millora de l'escola*), les administracions educatives han de garantir, mitjançant mesures orientatives i de suport, que els nous responsables puguin assumir aquestes tasques. La gestió del canvi, tant per a l'administració com per als mateixos centres, implica estratègies preventives de les tensions i dificultats que, simultàniament, han de permetre (i facilitar) la incorporació d'adaptacions i d'ajustaments al procés.

És des d'aquesta perspectiva que, a partir dels curs 2000-2001, la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears impulsà un seguit de mesures normatives,² les ordres de regulació dels «projectes d'intervenció educativa» (PIE), que es proposaven que els centres públics d'educa-

² Concretament les disposicions següents (només se citen ordres): 1) Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 10 de juliol de 2000, de regulació de l'organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears per al curs 2000-2001. 2) Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 27 de juny, de regulació de l'organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears, i d'elaboració i aplicació de projectes d'intervenció educativa per al curs 2001-2002. 3) Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 7 de juny, de regulació de l'organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears, i d'elaboració i aplicació de projectes d'intervenció educativa per al curs 2002-2003.

ció secundària (IES) integrassin, en llur organització i funcionament, unes mesures d'adequació a les necessitats educatives específiques per tal d'augmentar la qualitat global de l'educació que, com a institució, ofereixen. Les ordres del conseller (similars en la seva concepció i estructurades segons una seqüència cada cop més sistemàtica) plantejaven concrecions i possibilitats que cercaven, endemés d'aclarir i d'orientar sobre possibilitats d'intervenció educativa, donar seguretat als IES i, alhora, dotar d'una cobertura normativa certs aspectes que, per la seva indefinició i/o manca de previbilitat, generaven inquietud o dificultats per al professorat i els òrgans directius i una certa indefensió per part de l'alumnat.

El caràcter d'oferta als IES d'aprofundir en la seva capacitat de resposta a les demandes educatives específiques roman palès ja a l'exposició de motius de la primera de les ordres quan explicita que «els projectes d'intervenció educativa, en el context dels plantejaments institucionals del centre, són, en tot cas, compromisos lliurement adoptats pels òrgans de decisió del mateix centre, d'acord amb l'autoavaluació efectuada i amb el consens de la comunitat educativa». En qualsevol cas, se simplifiquen els escenaris burocràtics d'una manera consistent i esdevenen la concreció d'un aprofundiment democràtic, desregulador, reequilibrador, però propiciat des de les instàncies administratives. Vertaderament un cas singular que incideix enormement sobre la necessitat d'impulsar una nova cultura professional, de compromís col·legiat (compromís personal amb els objectius col·lectius), que cerca millorar l'educació impartida als IES, tant quantitativament com qualitativament.

El llibre que ens serveix de guia per a aquestes notes analitza les característiques dels projectes d'intervenció educativa, que considera elements inserits «amb normalitat» amb l'organització dels centres i de cap manera una «inserció» (encara que, als efectes administratius, requereixi un document específic per part de l'IES, aprovat segons el procediment reglamentari). Els trets definidors són: incardinació dels PIE en els projectes institucionals del centre (PEC, PCE...); els PIE resultat de l'autoavaluació del centre; no alteració substancial de la normativa de funcionament intern del centre; prioritització per aprofundir en les línies d'actuació del centre, amb els ajustaments convinguts a les necessitats educatives, i flexibilitat («que permet, entre d'altres: adequar els recursos existents a les prioritats escollides —en virtut de l'autoavaluació—; adoptar mesures amb graus diferents d'intensitat —en funció de les necessitats—; endegar actuacions d'atenció a la diversitat dinàmiques i adaptades a les situacions canviants; incidir sobre aspectes curriculars sense les estretors derivades de la rigidesa d'una norma estandarditzada; incidir qualitativament a través de l'acció tutorial sobre alumnes amb problemàtiques diverses; actuar de manera planificada en qüestions de relació i convivencials —tant amb alumnes, com amb famílies i professorat...»).³

No hi ha dubte que, així plantejada, la iniciativa institucional suposava un element d'innovació educativa que situava els responsables dels IES davant una possibilitat de desenvolupar propostes pedagògiques, d'acord amb una actuació planificada. Cal no oblidar que «projecte» implica activitats encaminades a l'assoliment d'uns objectius, amb un principi (disseny), un procés i un final.

L'acceptació de la convocatòria fou majoritària i iniciaren PIE trenta-nou instituts de les Illes Balears el curs 2000-2001 i l'increment progressiu es posa de manifest a partir de les dades recollides el

³ Pàg.12.

curs 2001-2002 (cinquanta-un IES) i el curs 2002-2003 (cinquanta-tres IES), això representa el 90% dels centres públics d'educació secundària de les Illes Balears, que eren els receptors de la «invitació institucional».

Per al seguiment i l'avaluació dels PIE s'articulà un comissió, organitzada per la Direcció General de Formació Professional i Inspecció Educativa i presidida pel cap del Departament d'Inspecció, que en feu l'estudi i en publicà les dades.⁴ L'anàlisi de les dades permet al Departament afirmar que:

«Pel que fa referència a les dades de les mesures que s'apliquen, de l'anàlisi comparada de les taules II, III i IV, es desprèn que es caracteritzen per l'adequació, la consolidació i la progressivitat.

L'adequació de les mesures, es manifesta en les dades de la taula II, en les quals s'observa que, excepció feta de la mesura 6 de formació permanent amb una incidència del 45,1%, són aplicades amb un percentatge superior al 50%, en aquest sentit és significatiu l'alt percentatge -superior al 90%- de les mesures referides a famílies i alumnes, d'organització curricular, de funció tutorial i d'agrupaments d'alumnes.

Quant a la consolidació de les mesures adoptades, a la taula III s'observa una constant en relació al nombre de centre que apliquen una mateixa mesura al llarg dels dos darrers cursos escolars, posant-se de manifest un lleuger increment en les mesures de funció tutorial, de formació permanent i de relació i cooperació amb els serveis educatius i socials.»⁵

Globalment, la valoració institucional de l'experiència d'innovació va ser molt positiva. L'autoavaluació dels centres, que pot consultar-se també al treball tan citat, és indicadora de la satisfacció que produí la iniciativa. Val dir que, el curs 2003-2004, sense regulació específica, les línies de treball dissenyades a partir dels PIE continuen als centres com a mesures integrades a la «Programació general anual», document institucional que conté els elements de planificació educativa prevists per al curs escolar vigent.

⁴ Vegeu el llibre esmentat.

⁵ Pàg. 30.

ANNEX I

CENTRES QUE DESENVOLUPAREN AL LLARG DEL CURS 2002-03 PROJECTES D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA									
	Centres	Localitat	1	2	3	4	5	6	7*
	IES Cap de Llevant	Maó							
	IES Joan Ramis i Ramis	Maó							
	IES Josep Miquel Guàrdia	Alaior							
	IES Pasqual Calbó Caldés	Maó							
	IES Marc Ferrer	S. Francesc							
	IES Quartó de Portmany	Sant Antoni							
	IES Sa Blancadona	Eivissa							
	IES S'Arenal	S'Arenal							
	IES Berenguer d'Anoia	Inca							
	IES Pau Casesnoves	Inca							
	IES Baltasar Porcel	Andratx							
	IES Ramon Llull	Palma							
	IES Aurora Picornell	Palma							
	IES Felanitx	Felanitx							
	IES F. de Borja Moll	Palma							
	IES G. Colom Casasnoves	Sóller							
	IES Guillem Sgrera	Palma							
	IES Joan Alcover	Palma							
	IES Politècnic	Palma							
	IES Damià Huguet	Campos							
	IES Algarb	Sant Jordi							
	IES Sa Colomina	Eivissa							
	IES Son Servera	Son Servera							
	IES Santanyí	Santanyí							
	IES Antoni Maura	Palma							
	IES Josep Sureda i Blanes	Palma							
	IES Lluçmajor	Lluçmajor							
	IES Alcúdia	Alcúdia							

Continua

	Centres	Localitat	1	2	3	4	5	6	7*
I	IES Josep Maria Llompart	Palma	I		I	I			
I	IES Sa Pobla	Sa Pobla	I	I	I	I	I		I
I	IES Bendinat	Bendinat	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Calvià	Santa Ponça	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Son Ferrer	Son Ferrer	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Santa Margalida	S. Margalida	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Biel Martí	Ferrerries	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Josep Maria Quadrado	Ciutadella	I	I	I	I	I		I
I	IES Maria Àngels Cardona	Ciutadella	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Emili Darder	Palma	I	I	I	I		I	
I	IES Sineu	Sineu	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Juníper Serra	Palma	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Mossèn Alcover	Manacor	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Na Camel·la	Manacor	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Ses Estacions	Palma	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Isidor Macabich	Eivissa	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Santa Maria	Eivissa	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Xarc	Sta. Eulàlia	I	I	I	I	I	I	I
I	IES G. Cifre de Colonya	Pollença	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Joan Maria Thomàs	Palma	I	I	I	I	I		I
I	IES Madina Mayurqa	Palma	I	I	I	I	I		I
I	IES Capdepera	Capdepera	I	I	I	I	I	I	I
I	IES Llorenç Garcies i Font	Artà		I	I	I			
I	IES Son Rul·lan	Palma	I	I	I	I	I		
I	IES Albuhaia	Muro	I	I	I	I	I	I	
53			49	50	51	51	45	34	39
			92,5	94,3	96,2	96,2	84,9	64,2	73,6

* 1: Mesures amb famílies i alumnes. 2: Mesures organitzatives i curriculars. 3: Mesures de funció tutorial. 4: Mesures referides a l'agrupament d'alumnes. 5: Mesures convivencials. 6: Mesures de formació permanent (professorat). 7: Mesures de relació i de cooperació amb serveis educatius i socials externs al centre.

Centres que desenvoluparen al llarg del curs 2002-2003 projectes d'intervenció educativa amb especificació de les mesures aplicades. Font: *Projectes d'intervenció educativa*, col·lecció Baula a Baula, Govern de les Illes Balears-Direcció General de Formació Professional, coordinació Departament d'Inspecció Educativa, Palma, 2003, pàg. 31.



El Programa d'intervenció educativa (PIE) de l'IES Aurora Picornell (2003-2004)

Alicia Aguilar Suárez

M. Magdalena Ramis Bibiloni

M. Antònia Rosselló Costa

RESUM

En el present article s'analitza l'aplicació del Projecte d'intervenció educativa (PIE) a l'IES Aurora Picornell (2003-2004) de Palma. Es tracta d'un centre que, en el marc de la seva autonomia escolar, ha desenvolupat un projecte d'intervenció educativa de caràcter innovador que doni resposta, d'una banda, a les noves necessitats socials i educatives i, d'una altra, a la diversitat existent, en una etapa significativa com és l'educació secundària obligatòria.

RESUMEN

En el presente artículo se realiza un análisis sobre la aplicación del Proyecto de intervención educativa (PIE) en el IES Aurora Picornell (2003-2004) de Palma. Se trata de un centro que, en el marco de su autonomía escolar, ha desarrollado su proyecto de intervención educativa de carácter innovador que dé respuesta, por una parte, a las nuevas necesidades sociales y educativas y, por otra parte, a la diversidad existente, en una etapa significativa como es la educación secundaria obligatoria.

INTRODUCCIÓ

La societat en general i la mallorquina en particular han experimentat canvis molt significatius durant la darrera dècada. El nostre centre, que va començar a funcionar com a IES fa poc més de deu anys, ha crescut paral·lelament a aquests canvis.

Cal recordar la nostra localització. Prop de l'anomenada via de cintura, al barri palmèsà de la Soledat. I cal esmentar-ho perquè aquesta situació és molt important per comprendre l'evolució del nostre centre. Inicialment, sorgí com a resposta a l'augment considerable de la població resident tant en el mateix barri de la Soledat com en els altres dos barris veïns (el del Polígon de Llevant i el de Son Gotleu).

Cal recordar també que durant molts d'anys l'IES Aurora Picornell ha estat el receptor d'una gran part d'alumnat procedent d'altres zones de Palma que no trobaven plaça prop de casa seva a l'institut corresponent.

Malgrat les dificultats inicials d'adaptació, aquesta barreja afectava positivament la interrelació entre els diferents grups que configuraven la comunitat educativa.

Aquesta situació anà variant i l'alumnat fou cada vegada molt més homogeni respecte a les seves característiques socioeconòmiques i ambientals.

Aquest fet coincidí amb una pèrdua progressiva de freqüència en les relacions família-centre, que eren pràcticament inexistents. Simultàniament es donà un augment, tant quantitatiu com qualitatiu, important de les conductes considerades com a contràries a la convivència.

Resultava massa òbvia la relació entre ambdós fets, com també resultava inajornable una reflexió sobre la situació.

LA INTERVENCIÓ

L'equip directiu, format actualment per M. Antònia Rosselló i Costa, cap d'estudis d'ESO; Magdalena Ramis Bibiloni, secretària; Marcel Martín Acosta, cap d'estudis d'ESPA, i Alicia Aguilar Suárez com a directora, proposà a tota la comunitat educativa per a aquest curs acadèmic 2003-2004 una línia d'actuació prou coincident amb la desenvolupada durant el passat curs escolar i basada en cinc punts preferents.

Com ja es va fer anteriorment, es determina un termini durant el qual es produeix una sana discussió i un intercanvi d'opinions en diferents fòrums, i, finalment, es recullen les conclusions aportades des de tots els àmbits consultats.

Després de considerar-les totes, s'intenta adoptar les mesures més viables i idònies entre les propostes rebudes. L'equip directiu presenta el pla d'actuació, amb una durada d'un curs, articulat en els cinc grans blocs següents:

1. Continuar la revisió de les normes de convivència i proposar noves accions per millorar-la.
2. Millorar la conservació del centre mitjançant la incorporació de recursos humans i materials com també la incorporació d'estratègies adients.
3. Articular els recursos disponibles per oferir una atenció específica i de qualitat a tot l'alumnat i, especialment, al procedent de països estrangers i d'altres comunitats autònomes de l'Estat, per la qual cosa es proposa demanar la col·laboració d'un mediador o mediadora cultural, organitzar grups d'atenció específica dins el desenvolupament del Programa d'acollida lingüística i cultural (PALIC), atendre amb un suport sistematitzat la resta de l'alumnat nouvingut i donar atenció a les seves famílies mitjançant la intervenció de la treballadora social del centre.
4. Potenciar la integració de l'alumnat i de les seves famílies al centre amb la finalitat de millorar la necessària col·laboració mútua.
5. Promoure durant el curs actual la participació del professorat del centre i del centre mateix en el programa Sòcrates.

L'ordre de les accions no és casual. D'aquest pla d'actuació es pot deduir que una de les principals intencions de l'equip directiu és la millora de la convivència.

TOTAL ALUMNES:	175
TOTAL ALUMNES ESTRANGERS:	83
Alumnes que tenen el domini de la llengua castellana (que vénen de l'Amèrica Llatina):	35
Alumnes que no tenen el domini de cap de les dues llengües oficials:	48
Brasil	1

	Bulgària	4
	Filipines	2
	Guinea	1
	Ucraïna	4
	Xina	19
	Romania	1
	Nigèria	4
	Marroc	9
	Senegal	3

Pel que fa al primer cycle, cal assenyalar que una part d'aquests alumnes han arribat ben disposats per als estudis i amb uns hàbits de treball i de bon comportament ja adquirits, la qual cosa constitueix una millora quant a referències per a l'alumnat més desestructurat. D'altra banda, l'alta presència d'alumnat estranger i d'alumnat amb NEE, considerat òbviament com d'atenció a la diversitat, complica la nostra tasca educadora. Finalment, cal dir que la dificultat augmenta a causa del baix nivell curricular de gran part de l'alumnat i de la precària situació familiar de molts d'ells.

Per fer front a la situació és necessari mantenir i incrementar els programes específics, com també les ajudes complementàries que la Conselleria ens pot proporcionar. Per desenvolupar els programes esmentats, durant aquest curs 2003-2004 comptam amb dues professores de pedagogia terapèutica, dues professores d'atenció a la diversitat, una treballadora social a mitja jornada, una logopeda dedicada a aquesta tasca a temps parcial, el professorat d'àmbit, el professorat específic del Programa de garantia social i una orientadora, a més de la col·laboració sempre necessària de tota la resta de membres de la comunitat educativa.

Per a l'atenció de l'alumnat estranger tenim el Programa d'acolliment lingüístic i cultural, que segueix dues línies diferents que es corresponen amb dos grups: els qui tenen el domini d'una de les dues llengües (els qui vénen de l'Amèrica Llatina i d'altres comunitat autònomes) i els qui no en dominen cap.

A més, s'han consensuat **mesures de caràcter general**, entre les quals assenyalarem les que pretenen incidir més directament en la millora de la convivència:

1. Mantenir els programes de suport escolars, preferentment en els primers cursos.
2. Augmentar el nombre d'hores del professorat en el mateix grup.
3. Ubicar planificadament les aules corresponents a cada grup dins l'institut amb la intenció d'evitar els espais conflictius.
4. Dissenyar agrupaments flexibles per a l'alumnat que requereix una atenció especial.
5. Elaborar i lliurar material d'acollida amb especial esment a les normes de convivència, adreçat al professorat, a l'alumnat i a les seves famílies.

6. Formular les normes d'utilització dels patis, els banys, el vestíbul, la biblioteca i el bar de l'institut.
7. Sistematitzar i agilitar la utilització de registres de control (fulls de material, incidències, autoritzacions de sortida de classes, Programa d'atenció individual —PAI—, etc.).
8. Mantenir les figures educatives de les dues coordinadores de cicle i determinar les seves funcions.
9. Potenciar les juntes de professorat de grup com a element fonamental d'organització, adopció i seguiment de mesures conjuntes. Les juntes de professorat de grup de cada un dels grups es reuniran sempre que sigui necessari.
10. Potenciar i augmentar la coordinació entre l'equip directiu, el Departament d'Orientació i el Departament d'Activitats Extraescolars. Es mantenen dues hores de reunió setmanal conjunta i s'augmenta una hora també setmanal de coordinació particular entre la directora i l'orientadora, dedicada a dissenyar, planificar i fer el seguiment d'alguns subprogrames com són el Programa d'educació sexual, el POAV, el de lectoescriptura i el PAT, entre altres.
11. Mantenir, sobre l'horari, una reunió setmanal del professorat tutor de primer i segon cicle amb la cap d'estudis, la cap del Departament d'Orientació, la coordinadora d'activitats extraescolars, la treballadora social i la coordinadora de cicle corresponent.
12. Agilitar els mecanismes de relació amb les famílies, implicant-hi els tutors i les tutores, la cap d'estudis i la treballadora social i la coordinadora del cicle, si cal.
13. Mantenir canals de relació amb les entitats ciutadanes del barri i les institucions municipals, atesa l'especial problemàtica dels nostre entorn.
14. Controlar i actuar amb rapidesa davant les faltes d'assistència.
15. Tractar d'una manera diferent els casos de l'alumnat separat de les classes momentàniament. Aquests alumnes, amb la col·laboració del professorat de guàrdia, se'ls enviarà al despatx de la cap d'estudis i/o de la directora. Allà es valorarà la peculiaritat de cada situació de conflicte. Se segueix un protocol que pretén d'una banda conscienciar a l'alumne/a, com també subratllar el seu protagonisme insubstituïble en la modificació i millora de la situació. Després d'aquesta intervenció, l'alumne implicat podrà tornar a classe si comprèn la seva falta i manifesta una actitud reparadora. Amb això pretenem minimitzar la distorsió que genera una confrontació dins l'aula i reduir la pèrdua de temps lectiu que aquestes situacions produeixen, com també dissuadir l'alumnat considerat «provocador», entrenat en aquest tipus de situacions.
16. Mantenir les sessions dels dimecres (de 13 a 15 h), per a l'alumnat que acumuli faltes. Disposarem de professorat a la biblioteca i hi faran els deures assenyalats.
17. Mantenir les propostes i l'organització del nostre Programa d'intervenció educativa (PIE).
18. Posar en marxa el Programa de lectoescriptura com a activitat complementària.
19. Participar en accions educatives extraescolars i complementàries com l'estada d'una setmana en centres d'Educació Ambiental del MECD, en el programa Euroescola, visitar les altres illes de la nostra comunitat autònoma, col·laborar amb el Fòrum Barcelona 2004 i organitzar les sortides didàctiques que es considerin necessàries.
20. Convocar reunions informatives adreçades a les famílies de l'alumnat amb una freqüència mensual, llevat dels mesos de desembre de 2003 i d'abril de 2004.

A més a més, ha estat necessari establir **unes altres mesures de caràcter específic** que van lligades a la tipologia de l'alumnat. Actualment s'intervé de la manera següent:

Tipus d'alumne	Tipologia de l'atenció	Qui l'ha de dur a terme
Alumnes amb bon nivell i disposició per aprendre.	Desenvolupament curricular habitual. Estratègies motivadores per aprofitar les seves capacitats.	Departaments didàctics i professorat d'àrea.
Alumnes amb baix nivell curricular sense retard escolar significatiu i superable en la majoria d'àrees, però amb bona disposició d'aprendre.	1. Suport per superar les dificultats. 2. Seguiment individual i atenció personalitzada. 3. Incorporació al PDC. 4. Reforç de l'autoestima.	Professorat d'àrea, professorat de suport, d'àmbit i equip dir. Tutor i DO.
Alumnes amb capacitat d'aprendre i amb baixa disposició, sense retard escolar gaire significatiu.	1. Seguiment individualitzat de la planificació de l'estudi. 2. Seguiment de la planificació per part de la família. 3. Potenciar l'autoconeixement i la responsabilitat. PAI.	Tutor, equip educatiu i DO.
Alumnes amb retard significatiu i amb baixa disposició.	1. Suport. 2. Potenciar l'autoconeixement i la responsabilitat. 3. PAI. 4. Lectoescriptura.	Professorat d'àrea, Departament d'Orientació, professorat de suport i professorat AD.
Alumnes amb NEE.	Adaptacions curriculars al seu nivell de competència.	Professorat d'àrea, professorat de suport i PT.
Alumnes amb mancances importants de tipus cognoscitiu, social i/o familiar, generalment amb actitud negativa.	1. Adaptacions curriculars que tinguin en compte aprenentatges bàsics, AD. 2. Atenció dins i/o fora de l'aula. 3. Programes específics d'atenció a la diversitat, que inclouen tallers professionals. 4. PAI per treballar l'autoresponsabilitat i autoestima. 5. Control d'absentisme.	Professorat de compensatòria, DO, professor de pràctica i treballador social. Col·laboració amb el Servei Social i les famílies en la mesura que sigui possible.

a) Pel que fa a les mancances acadèmiques

1. Programa de suport.
2. Programa de diversificació curricular.
3. Programa d'integració.
4. Programa de compensatòria —taller— (només per cobrir les necessitats del centre).
5. Programa d'atenció individualitzada (PAI).

Els programes 4 i 5 tenen una doble vessant:

- a) Intentar esmenar les mancances acadèmiques greus.
- b) Aportar solucions per a l'alumnat que, per falta d'hàbits, crea greus problemes de convivència. Treballar les habilitats socials i els hàbits de treball n'és el principal objectiu.

Tots aquest programes són flexibles i oberts i han de ser comunicats a les famílies dels alumnes implicats.

b) Pel que fa a l'alumnat estranger

Alumnes que tenen el domini de castellà	Programa de suport en català (sempre que sigui possible)
Alumnes que no tenen el domini de cap de les dues llengües oficials	Programa d'acollida lingüística i cultural en català i castellà

c) Pel que fa a la disciplina

A més d'aplicar i difondre el Reglament de règim intern (explica el funcionament de les amonestacions, tipus de sancions, resposta a les sancions...), és imprescindible:

1. La implicació de tot el professorat (estat de guàrdia permanent).
2. La presència permanent de l'equip directiu. Suport continuat i explícit de l'equip directiu a les actuacions del professorat.
3. La mediació continuada en els conflictes per part de l'equip directiu i el Departament d'Orientació.
4. L'afrontament dels conflictes i les dificultats de manera immediata i amb contacte ràpid amb les famílies en el cas que sigui necessari.
5. El manteniment del Programa de compensatòria-taller.
6. Les actuacions individuals concretes i puntuals a càrrec de la treballadora social (serveis a la comunitat).

Objecció escolar i absentisme

1. Controls i actuacions del tutor o de la tutora, de l'equip directiu i de la treballadora social. La feina de la treballadora social es pot concretar en:
 - contacte amb les famílies.
 - visites domiciliàries.
 - protocol d'absentisme.
2. Pactes individuals: horaris reduïts.
3. Cercar alternatives en programes d'iniciació professional, en convenis entre la Conselleria i altres institucions... Alumnat amb conductes disruptives greus i/o amb alteracions conductuals:

- Anàlisi del problema a través de l'equip directiu, el Departament d'Orientació, la tutora o el tutor i la família o els tutors legals.
- Diagnosi i posterior determinació d'alguna de les actuacions i programes assenyalats abans. Generalment s'utilitzen programes d'atenció individualitzada.
- Intervenció de la junta del professorat de grup i de l'equip directiu.

Agrupaments d'alumnes i criteris pedagògics

L'alumnat de 1r d'ESO, després d'una avaluació de diagnosi inicial, s'ha agrupat d'acord amb les seves capacitats per tal de concretar més hores de suport sobretot en un grup. Pel que fa a l'alumnat més conflictiu, s'ha optat per repartir-lo equitativament entre els dos grups existents.

En els grups de segon s'ha intentat, d'una banda, organitzar grups estables ajuntant-hi alumnat que es pogués cohesionar i, de l'altra, repartir l'alumnat que l'any passat fou conflictiu en diferents grups per evitar-ne l'acumulació en un sol grup.

La dificultat ha estat l'elaboració dels horaris, que s'han hagut d'adaptar en funció dels agrupaments, perquè tots els alumnes que ho necessiten puguin gaudir d'aquest programa d'acollida.

En el segon cicle s'han agrupat de manera més heterogènia i també s'han hagut de repartir els alumnes conflictius de manera equitativa. Cal assenyalar que a quart l'alumnat conflictiu és mínim. A tercer l'alumnat del PALIC ha quedat tot en un únic grup, ja que resultava molt difícil organitzar-hi tants d'agrupaments diferents (optatives, suports, etc.).

L'alumnat del PDC ha quedat agrupat dins altres grans grups.

L'alumnat amb mancances és atès en el programa de suport. El Programa d'acollida lingüística i cultural fa globalitzacions, que queden reflectides en la programació i en el model de butlletí provisional. La programació és elaborada de forma coordinada entre els departaments de llengua.

Per adjudicar les tutories s'ha procurat, en la mesura que fos possible, que el tutor o la tutora conegui el grup i que hi tingui el màxim nombre d'hores de classe. En els casos que en tenen poques, es tracta de professorat que ja coneix el grup. En ocasions es determinen mesures...

Les classes els dimecres acaben a les 12.55 h per poder dedicar aquestes dues hores a reunions de juntes de professorat de grup. Això ens permet una línia pedagògica continuada amb un seguiment més rigorós. El dimecres que no hi ha junta de professorat de grup es dedica a les reunions mensuals de la comissió de coordinació pedagògica.

L'horari preveu una hora de reunió del professorat de suport, del d'àmbits i la treballadora social amb la cap del Departament d'Orientació per coordinar els programes especials. En qualsevol moment, quan es fa necessari es poden convocar reunions de coordinació amb tot el professorat d'un curs.

L'equip directiu es reuneix dues hores setmanals. També hi participen la cap d'estudis de l'ESPA, la cap del Departament d'Orientació, la cap del Departament d'Activitats Extraescolars i Complementàries, la professora coordinadora del projecte lingüístic i del PALIC i les dues coordinadores de cicle.

Guàrdies

L'organització de les guàrdies és prioritària per mantenir l'ordre en el recinte escolar i a cada pis. Les guàrdies han de ser del tot actives i sempre hi ha d'haver, a més d'algun membre de l'equip directiu, dos o tres professors o professores de guàrdia per aules (un a cada pis), passadissos, aula de guàrdia, biblioteca i pati, sempre que sigui possible.

Les guàrdies s'han de signar al full corresponent. La necessitat de mantenir aquest servei implica, en alguns casos, que el professorat vagi molt carregat de feina en les hores complementàries i que no tingui temps lliure per poder-lo dedicar a la preparació de les matèries. Cal indicar que des del curs passat s'ha implantat de forma voluntària l'activitat d'escacs durant els esplais com també durant les hores que l'alumnat resta dins l'aula.

Esplais

Durant l'esplai s'estableix un torn de guàrdies tan estricte com a la resta de l'horari. Sempre hi ha tres professors o professores de guàrdia. Per comptabilitzar les guàrdies s'ha establert que dos patis equivalen a un període complementari. A més, durant els esplais es compta amb l'especial col·laboració del personal de seguretat, el personal de consergeria i l'equip directiu.

Està prevista la implantació d'un programa de patis durant el segon trimestre, que tindrà com a objectiu afavorir la interrelació, aprendre jocs nous i modificar alguns hàbits incorrectes. A més a més, s'intensificarà la pràctica del rugbi, que és l'esport oficialment organitzat en el centre.

També durant el segon trimestre es potenciarà l'ús de la biblioteca i la lectura com a alternativa als jocs esportius.

Actualment està en fase d'anàlisi i discussió la implantació experimental d'un programa per intentar fer minvar el renou, com a mesura per millorar la convivència.

Programes i plans específics

Programes específics que s'hi desenvolupen:

- Programes de suport lingüístic —taller de llengua— (PSLTL).
- Programa d'acollida lingüística i cultural (PALIC).
- Programes de diversificació curricular (PDC).
- Programes d'integració d'alumnat amb NEE (PI).
- Programa de compensació educativa i iniciació a tallers professionals (PCT).
- Programa d'atenció individualitzada (PAI).
- Programa d'intervenció socioeducativa (PISE).
- Programa d'higiene i de la salut (PHS).
- Programa d'hort escolar (PHE).

Plans que s'hi desenvolupen:

- Pla d'acció tutorial (PAT).
- Pla d'orientació acadèmica i professional (POAP).
- Pla d'educació ambiental (PEA).

Aquest programa es desenvoluparà al centre des de totes les àrees i en col·laboració amb tots els departaments. Es concreta en diferents accions que s'han de treballar des de les àrees.

El Departament de Ciències Naturals, la coordinadora de les activitats extraescolars i complementàries i el Departament d'Orientació incidiran més en el projecte. A més, enguany ens hem presentat a la convocatòria de beques del MECD i ens ha estat concedida per assistir amb un grup de vint-i-cinc alumnes i dues professores, Mercedes Alsina i Jerònia Martorell, a una estada d'una setmana en un centre d'educació ambiental de la Península, de la qual cosa s'ha informat tant el Consell Escolar com també les famílies en les esmentades reunions mensuals.

Atenció a la problemàtica social de l'alumnat

Pel que fa a l'atenció a la problemàtica que pugui presentar un sector de l'alumnat, cal assenyalar en primer terme la importància de comptar amb la figura de la treballadora social a temps parcial, les funcions de la qual poden resumir-se així:

- Recollir informació sobre l'alumnat dels diferents recursos de la zona/sector (serveis socials, sanitaris...).
- Entrevistar-se amb famílies d'alumnes i recollir informació sobre les característiques del nucli familiar i de l'alumne/a.
- Informar les famílies i remetre-les cap als serveis comunitaris perquè els afavoreixin la solució del problema.
- Informar sobre prestacions socials i/o gestionar-les.
- Mantenir en representació del nostre centre una coordinació estable amb les diferents institucions que tinguin influència en l'àmbit escolar, amb l'objectiu de mantenir un intercanvi d'informació i la realització conjunta d'activitats.
- Transvasar informació i experiències dutes a terme a altres centres.
- Participar en la planificació d'activitats que acostin les famílies a l'escola.

Entre totes les funcions es tria com a prioritària la de fer el seguiment dels casos d'absentisme escolar.

Accions específiques per àmbits

El claustre ha considerat que un element afavoridor de la convivència ha estat l'establiment d'unes normes referides als diferents estaments de la comunitat educativa, pel que fa a:

Consergeria

- Amb la intenció de facilitar la tasca al personal de consergeria, aquesta tindrà la porta tancada i atindrà l'alumnat per la finestra que dona al passadís. El telèfon públic s'utilitzarà des d'aquesta finestra.

- El personal de consergeria i el de seguretat atendran les demandes del professorat i de l'alumnat, i indicaran a la secretària qualsevol incidència que observin.
- Les fotocòpies s'encarregaran amb 24 h d'anticipació, sempre que sigui possible. El professorat signarà el registre de lliurament en què s'indicarà el nom, la data, la quantitat i el contingut de les comandes. Les fotocòpies que s'encarreguin a títol personal s'abonaran a sis cèntims d'euro cada una.
- La entrada al centre serà restringida, per la qual cosa caldrà avisar la consergeria de les reunions i de les persones convocades.
- Les claus sol·licitades es tornaran en haver-se acabat d'usar.
- Durant els esplais, la persona encarregada de la consergeria haurà de ser davant els banys de l'alumnat i vetllarà perquè s'usin amb un cert ordre i se'n faci un ús correcte.

Secretaria

Pel que fa a la secretaria, es demana:

- Les comandes no s'hi poden fer directament i s'han de fer a través de la secretària de l'institut.
- La utilització d'ordinadors de secretaria serà restringida a demandes molt concretes i concertades prèviament.
- L'alumnat serà atès a la finestreta en l'horari establert: cada dia durant el temps de l'esplai i els dimecres de 13 a 14 hores.
- Qualsevol incident que hagi de ser comunicat oficialment, es registrarà i s'inclourà dins l'expedient de l'alumnat.

Seguretat

Es demanarà que col·laborin en:

- Patis/esplais: que passin tot el temps dels esplais al pati.
- Vigilància exterior: ronda diària amb indicació d'incidències i desperfectes observats.
- Vigilància interior: fer rondes cada hora de classe.

Bar

L'alumnat farà ús del bar respectant les normes establertes a tal efecte, que són:

- Demanar les comandes amb respecte i educació.
- Respectar la cua i el torn.
- Utilitzar les papereres.
- Respectar l'horari, que coincidirà exclusivament amb els esplais.
- En el cas d'estar un temps dins el bar, mantenir una postura correcta, tenir cura del mobiliari i evitar-hi cridar.
- Per part seva, la persona responsable del bar comunicarà a la secretària i/o cap d'estudis les incidències que consideri oportunes.

L'incompliment d'aquestes normes serà sancionat.

Alumnat

- Haurà de complir amb puntualitat l'horari escolar.
- Procurarà estar al pati durant el temps dels esplais.
- Haurà d'obtenir permís per sortir de l'aula. Només excepcionalment ho farà amb una autorització del professor o de la professora corresponent i ho comunicarà al professorat de guàrdia (PG).

- Quan el professorat consideri que, un cop donada una determinada situació, és necessària una intervenció immediata de l'equip directiu, sol licitarà que el PG vagi a l'aula i llavors acompanyarà l'alumne/a al despatx de direcció. Un pic allà, l'alumne/a haurà d'exposar la seva versió dels fets i deixar-la per escrit. També podrà indicar el tipus de sanció que consideri que li correspon.
- En casos de reincidència i incompliment reiterat d'alguna norma per part de l'alumnat, el professorat ho comunicarà a les comissions de convivència, i si cal, a l'equip directiu.
- En aquells casos que s'experimenti una millora en la seva trajectòria, l'equip directiu ho comunicarà per escrit o verbalment a les seves famílies.
- Es realitzarà una revisió dels casos, els quals hauran d'estar sota observació, com a mínim, durant una setmana.
- L'alumnat haurà de dur el material requerit, com també els estris i la roba adequada per dur a terme les diferents activitats. Es recomana l'ús d'un únic quadern d'anelles per a tots els cursos, que serà avaluable amb la freqüència que cada tutor consideri oportuna.
- Les famílies de l'alumnat hauran de signar l'acceptació de les normes de convivència que seran presentades a la primera reunió d'informació a les famílies corresponents durant el mes de setembre.
- Es recordarà a l'alumnat que no es pot fumar en tot el recinte, ni menjar i beure fora del bar o el pati.
- Els telèfons mòbils es desconnectaran durant l'horari de classes, no es permetrà utilitzar-los i podran ser requisats en cas d'incompliment fins a l'hora de la sortida.
- L'alumnat assistirà a classe arreglat i net. Es recordarà que no es permet la utilització d'ulleres de sol ni dur posades les gorres durant les classes.
- De manera rotativa, s'establirà un torn de manteniment de les aules, que anirà a càrrec de l'alumnat de cada grup.
- L'alumnat col·laborarà en el manteniment de totes les instal·lacions escolars i serà responsable dels desperfectes que el mal ús pugui ocasionar.

Professorat

- Les guàrdies seran, preferiblement, actives.
- Assistirà i començarà amb puntualitat a les classes, activitats, guàrdies i reunions que li corresponguin.
- Passarà llista al començament de cada hora de classe.
- Farà constar qualsevol incidència en el full que a tal efecte hi haurà en la carpeta d'aula.
- Es responsabilitzarà de deixar l'aula en perfecte ordre a l'acabament de la classe.
- Informarà amb anticipació de qualsevol canvi i/o iniciativa que consideri que pugui incidir en la dinàmica general del centre.
- Col·laborarà amb les tasques de la tutoria.
- Vetllarà pel compliment de les normes de convivència.

Les relacions família / centre

La realitat docent dels IES va canviar sensiblement amb la incorporació als instituts de l'alumnat de primer cicle, alumnat amb edats compreses entre els dotze i els catorze anys. Les seves característiques i necessitats evolutives són diferents de les de l'alumnat de segon cicle, i eren poc conegudes pel professorat. També la dinàmica habitual dels centres estava, fins aquell moment, prevista per a una altra tipologia d'alumnat. Tot això va provocar una situació en alguns casos quasi caòtica als centres de secundària. El nostre no en va ser una excepció.

La reflexió sobre els fets ens va conduir inevitablement a la necessitat d'establir canals de comunicació més fluidos i freqüents amb les famílies del nostre alumnat com a recurs per millorar la convivència en el centre.

Entre les mesures que hi hem aplicat i que ens han donat un resultat positiu comentam les següents:

1. El Programa d'atenció individual (PAI): aquest programa requereix la col·laboració continuada de les famílies. En primer terme, han d'acceptar que el seu fill o la seva filla sigui inclòs al programa esmentat. Quan ho accepten també assumeixen la seva part de responsabilitat, consistent a realitzar un seguiment diari a casa seva de la manera com ha anat el dia a l'institut, parlar sobre els deures, les classes, les incidències, etc. També s'estableix una comunicació sistemàtica de les famílies amb el centre un cop per setmana. Finalment, una fotocòpia del registre setmanal del PAI és lliurada al mateix alumne, que l'ha de retornar signada.
2. L'agenda: es continua insistint en l'ús de l'agenda escolar malgrat que encara no se n'hagi elaborada una de pròpia del centre. L'agenda s'utilitza molt en el primer cicle i serveix de comunicació ràpida entre qualsevol professor/a i la família i a l'inrevés.
3. Els llibres i els materials: era molt freqüent que el nostre alumnat no tingués el material ni els llibres necessaris per poder seguir les classes, la qual cosa sovint es traduïa en una desatenció, desinterès, pèrdua de determinats continguts, interferències durant l'hora de classe, etc., fet que solia acabar en amonestació per part del professorat de l'àrea corresponent. Per intentar resoldre aquesta situació s'ha determinat un termini perquè les famílies que es trobin en situació econòmica precària puguin fer una demanda de préstec dels llibres i/o del material al centre. La durada del préstec és de tot un curs escolar amb el compromís de retornar-lo en perfecte estat o reposar-lo en cas de deteriorament o pèrdua.
4. Les faltes d'assistència: les famílies comuniquen cada vegada amb més rapidesa les absències dels seus fills i filles i lliuren la corresponent justificació quan es reincorporen al centre. Malgrat això hi ha absències que no són comunicades. Davant aquesta situació les tutores i els tutors o les coordinadores de cicle o la cap d'estudis ho comunica directament a la família per tractar d' aclarir on és el jove i, al mateix temps, li recorda el procediment que ha de seguir. Aquest sistema pot semblar costós, però se'n treu rendibilitat aviat perquè, finalment, només queden un grapat de casos que requereixen altres tipus d'intervenció, com per exemple obertura del protocol d'absentisme, avís al policia de barri, etc.
5. Les reunions informatives per a familiars: són convocades des de l'equip directiu i tenen una freqüència mensual, llevat dels mesos de desembre i d'abril a causa de les vacances. L'índex d'assistència és bastant satisfactori, amb una mitjana de seixanta persones cada vegada. Les famílies reben la convocatòria amb la indicació dels punts que s'han de tractar -ordre del dia- per mitjà de l'alumnat i han de retornar el full signat amb anticipació indicant-hi si hi assistiran o no. És freqüent que les famílies també ho comuniquin per telèfon i, així, també es genera un altre canal de comunicació.
6. Les activitats extraescolars i complementàries. L'esport: aquest curs continua organitzat l'equip de rugbi. Aquest ha estat un altre canal d'interès per a les famílies de l'alumnat, en què hi han participat preferentment. El fet que l'equip participi en torneigs -i hagi guanyat finalment el campionat de Mallorca- en diades esportives fa que ens trobem fora de la dinàmica habitual, la qual cosa afavoreix entre altres aspectes les relacions centre-família. A més, es manté la celebració d'algunes de les principals tradicions de la nostra ciutat com són les torrades per sant Sebastià i la setmana de Carnaval.

7. El Fòrum: l'IESAP organitza activitats i accions educatives dins el marc del Fòrum Barcelona 2004 de tota casta i des de tots els departaments didàctics. A tal efecte, s'ha creat la comissió Fòrum, formada per dues professores sota la coordinació de la cap del Departament de Educació Visual i Plàstica, Joana Cabot.
8. L'adreça electrònica: sembla un poc intranscendent, però cada vegada hi ha més famílies que contacten amb nosaltres per via electrònica per fer qualsevol sol·licitud. També és una bona via de comunicació per a l'alumnat adult de l'ESPA.
9. La web: l'ús, bàsicament consultiu i informatiu, es generalitza a poc a poc.

Cal indicar que totes les accions explicitades han estat objecte d'anàlisi i que el professorat del centre que hi participa les ha aprovades i que hi col·labora activament, malgrat que sigui inevitable que gran part de la tasca recaigui en l'equip directiu, els tutors i les tutores i les coordinadores de cicle, cosa que requereix una permanent coordinació interna.



La Universitat Oberta per a Majors: un programa pioner i innovador

Carme Orte Socias

Margalida Vives Barceló

Liberto Macías González

RESUM

L'objectiu d'aquest capítol és analitzar el procés d'institucionalització de la Universitat Oberta per a Majors de la Universitat de les Illes Balears a partir del curs 1997-98 fins ara; es tracta d'un programa fonamentat sobre la filosofia de la democratització universitària i de potenciació de la funció cultural de la universitat. En aquest sentit, l'objectiu que es pretén és analitzar l'evolució d'aquest programa, el perfil del nombre d'estudiants, les característiques més significatives del programa a través dels diversos models, la generalització d'aquest programa arreu de totes les Illes i dels seus pobles, les innovacions pedagògiques més significatives i les perspectives que aquest tipus de programa pot tenir en el futur.

RESUMEN

El objetivo de este capítulo es analizar el proceso de institucionalización de la Universitat Oberta per a Majors de la Universitat de les Illes Balears, a partir del curso 1997-98 y hasta la actualidad; se trata de un programa fundamentado sobre la filosofía de la democratización universitaria y de potenciació de la función cultural de la universidad. En este sentido, el objetivo que se pretende es analizar la evolución de este programa, el perfil del número de estudiantes, las características más significativas del programa a través de los diversos modelos, la generalización de este programa en todas las islas y de sus municipios, las innovaciones pedagógicas más significativas y las perspectivas que este tipo de programa puede tener de cara al futuro.

INTRODUCCIÓ

El programa Universitat Oberta per a Majors (UOM) és un programa educatiu, cultural i social que varen dissenyar,¹ desenvolupar i posar en marxa dos professors del Departament de Ciències de l'Educació durant el curs 1997-98.² En aquell moment, en algunes universitats espanyoles es començava una línia de reflexió i treball entorn de l'educació dels majors des de la universitat, amb la posada en marxa d'alguns programes concrets. El naixement del programa UOM es va pensar en funció de diferents objectius, etapes i eixos vertebradors com els següents: en primer lloc, i atès que no es tenia cap experiència sobre la qüestió ni a la Universitat ni al conjunt de la comunitat autònoma, es va pensar en un disseny de cursos i experiències en diverses etapes —un disseny per «models» a curt, mitjà i llarg termini, al qual ens referirem més endavant—, que, a poc a poc, en un període de tres o quatre anys, es pogués convertir en una oferta educativa diversificada, organitzada i sòlida per a les persones majors del conjunt territorial de les Illes i respongués així al seu dret a l'educació i a l'accés a la cultura, tal com va quedar reflectit en els documents elaborats en aquell moment:

«La proposta que es presenta a continuació vol ésser la primera resposta a aquestes noves necessitats socioculturals d'aquest sector de població, i cal que sigui entesa amb una perspectiva experimental i de progressivitat. Per tant aquesta proposta és la primera passa d'un projecte que vol anar més lluny, tenint en compte la realitat sociològica, demogràfica,

¹ El primer disseny del programa es va realitzar a final de l'any 1996.

² March, M. X. (abril, 1998). Programa i propostes Universitat Oberta per a Majors. Palma: UIB. Documentació interna.

econòmica i cultural de les Illes Balears. A més la mateixa realitat turística i l'existència de grups de persones majors d'altres països europeus implicarà l'aprofundiment en aquest projecte. En qualsevol cas, la proposta que es presenta té vocació d'arribar a totes les Illes Balears, a través dels mitjans tècnics que siguin necessaris» (March, 1998).

Aquest disseny inicial va anar acompanyat d'una proposta, recerca i obtenció de finançament extern, lligat, d'una banda, a la filosofia del programa —comprometre la societat a través de les institucions vers aquest col·lectiu— i al fet que a la Universitat no hi havia cap oferta semblant ni tampoc cap finançament per dur-la a terme. Així doncs, durant aquesta etapa els esforços es dedicaren al disseny del projecte, a la recerca del finançament i a treballar en l'obtenció del compromís i la implicació de les associacions de gent gran.

En segon lloc, i amb aquesta voluntat de compromís, abast, durada, solidesa i espai des d'on els autors el volguerem oferir —els espais propis de la Universitat—, es va tenir molta cura amb el disseny i la filosofia del programa en termes de necessitats i característiques de l'alumnat, característiques del professorat, tipologia dels cursos —temàtiques, continguts, estratègies d'ensenyament—, aprenentatge, durada, horari, lloc d'impartició, acreditacions, avaluacions, *feed-back*, etc., i altres aspectes lligats a la posada en marxa del programa, com ara: estructura i ubicació dins la Universitat, organigrama de funcionament, mecanismes de suport intern i extern, divulgació interna i externa del programa, convenis amb institucions financeres, imatge del programa que es volia transmetre, etc. El fet que aquesta experiència fos la primera, va suposar la responsabilitat d'elaborar els principis i els referents conductors i dinamitzadors del programa adreçats als alumnes, als professors i a les institucions implicades. Finalment, aquesta etapa inicial va suposar una gran dosi d'energia i creativitat per convèncer els uns i els altres de la importància i necessitat de posar en marxa un programa educatiu i cultural per a persones majors, dins una estructura pensada exclusivament per acreditar l'alumnat per a l'exercici professional i la recerca. D'acord amb això, aquesta tasca es va haver de desenvolupar de forma molt personalitzada, «un a un», treball molt costós al principi, que va suposar, més endavant, l'obtenció de fidelitats i compromisos per part de persones i institucions, de gran valor per al desenvolupament, la implicació, el suport i l'èxit sense precedents d'aquest programa.

I. EL PROGRAMA UNIVERSITAT OBERTA PER A MAJORS A LES ILLES BALEARS (UOM): UN SISTEMA DE MODELS

Tal com s'ha comentat abans, el programa Universitat Oberta per a Majors es va dissenyar com un sistema de models diferenciats, que pogués aplicar-se i adaptar-se als diversos territoris de la comunitat autònoma de les Illes Balears, a diferents moments del temps. El primer programa es va posar en marxa de forma pilot al campus de la UIB durant el curs 1997-1998, concretament el mes d'abril. Els objectius que es plantejà aconseguir foren els següents:

1. Obrir la Universitat amb una oferta específica per a persones majors.
2. Fomentar la participació dels majors en la societat actual.
3. Potenciar una altra percepció i una altra imatge de les persones majors.
4. Divulgar els diferents camps del coneixement i de la cultura.
5. Possibilitar l'intercanvi de coneixements i experiències entre les persones majors.
6. Fer possibles les relacions intergeneracionals.

El programa es va adreçar inicialment a persones majors de seixanta-cinc anys amb estudis primaris o equivalents;³ posteriorment, i d'acord amb les demandes dels mateixos futurs alumnes, es va adreçar a persones majors de cinquanta-cinc anys. En aquest moment,⁴ els programes s'adrecen a persones majors de cinquanta anys. Aquest programa pilot estava organitzat en vuit mòduls de quatre hores cada un (trenta-dues hores de classe). La diversitat de temes que es tractaren foren els següents: Dret i gent gran; Jubilació; Salut i gent gran; La Unió Europea; Història de les Illes Balears; Grans autors, grans llibres; L'aventura del coneixement i Cultura popular.

En aquest programa pilot o primera fase i model del programa Universitat Oberta per a Majors (UOM), es posaren les bases de tots els programes de la UOM, com ara: diversitat de temes d'acord amb la filosofia de potenciar i ajudar els alumnes a conèixer i tenir habilitats per manejar-se i formar part del món i el moment en el qual els ha tocat viure. D'acord amb això, en aquest programa inicial també es varen posar en marxa els itineraris culturals lligats a la teoria, i amb la voluntat de generar cohesió interna⁵ entre els alumnes i també amb l'equip del programa. Es va fixar el nombre màxim d'alumnes en cinquanta, tenint en compte les baixes habituals en els programes que, com aquest, tenen certa continuïtat en el temps.⁶ El pressupost d'aquest programa pilot fou de 13.017,92 euros. Aquest pressupost, tal com estava previst en la filosofia del programa, es va cobrir amb el suport d'entitats públiques i financeres. Els alumnes aportaren una matrícula simbòlica de sis euros, i obtingueren un certificat acreditatiu assistint al 80% del temps de l'activitat docent.

Aquest primer programa va tenir un èxit molt important i una valoració molt positiva per part dels participants i col·laboradors del projecte. La passa següent fou el disseny del projecte global i dels plans d'estudis dels diversos programes de la Universitat Oberta per a Majors⁷ que es varen anant posant en marxa a partir del curs 1999-2000 fins al moment actual, seguint i perfeccionant, mitjançant les avaluacions i les consultes fetes, els nous programes i les ofertes complementàries.

D'acord amb això, la Universitat Oberta per a Majors⁸ en aquest moment s'adreça a persones majors de cinquanta anys i la conformen diversos programes. Per a tots ells vàrem aconseguir subvenció externa⁹ d'un pressupost (curs 2003-2004) de 167.485,18 euros.¹⁰ Els programes que es desenvolupen són els següents:

³ L'important no era tant acreditar els estudis com poder aprofitar les classes.

⁴ Orte [et al.] (juny 2003). Memòria UOM curs 2002-2003. Palma: UIB. Documentació interna; Orte, C. (juliol 2003). Propostes i pressupost curs UOM 2003-2004. Palma: UIB. Documentació interna.

⁵ Aquesta cohesió interna ens va permetre, més endavant, motivar i ajudar els alumnes a crear el seu propi referent associatiu, el que actualment és l'Associació d'Alumnes i exAlumnes de la Universitat Oberta per a Majors.

⁶ Aquest criteri sempre s'ha tingut en compte, tot i que el nombre d'alumnes ha estat diferent segons el tipus de model (o programa), la grandària de les aules i la possibilitat que l'alumnat pogués seguir el programa sense dificultats lligades a les dimensions del grup.

⁷ Orte, C. Disseny de cursos d'Universitat Oberta per a Majors (UOM). Registre de la Propietat Intel·lectual. Centre Gestor Secretaria d'Estat de Cultura, 18012.

⁸ Orte [et al.] (1999-2003). Programes i memòries Universitat Oberta per a Majors. Palma: UIB. Documentació interna.

⁹ Orte, C. (juliol 2003). Propostes i pressupost curs UOM 2003-2004. Palma: UIB. Documentació interna.

¹⁰ Aquesta quantitat no inclou la part corresponent a la proposta de futur del segon cicle sènior.

Diploma Sènior

Es tracta d'un diploma cultural¹¹ de 425 hores de classe¹² distribuïdes en tres anys de durada (125 hores a primer curs, 150 hores a segon curs i 150 hores a tercer curs) dirigit de forma específica a les persones majors. D'acord amb el disseny, es duu a terme al campus de la UIB. Es tracta d'un model amb una estructura de tipus universitari amb assignatures comunes de tipus obligatori, i assignatures optatives a partir de segon curs, a través dels mòduls següents:

Humanitats

- Història de la humanitat (Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts).
- Història i realitat actual de la literatura (Departament de Filologia Hispànica i Catalana).
- Història i realitat actual del pensament (Departament de Filosofia).
- Història i realitat actual de l'art (Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts).

Ciències Socials

- Introducció a l'economia (Departament d'Economia i Empresa).
- Introducció al dret (Departament de Dret Públic i Dret Privat).
- L'educació: passat, present i futur (Departament de Ciències de l'Educació).
- La Unió Europea (Departaments de Dret Públic i Privat i d'Economia i Empresa).
- Demografia, emigració i societat urbana (Departament de Ciències de la Terra).

Ciències experimentals i tecnologia

- Informàtica, Internet i les noves tecnologies (Departament de C. Matemàtiques i Informàtica).
- Salut i qualitat de vida (Departaments de Psicologia i d'Infermeria).
- L'enginyeria genètica. El genoma humà (Departament de Biologia i Ciències de la Salut).
- Ecologia i medi ambient (Departament de Biologia).
- Introducció a l'astronomia (Departament de Física).
- Les aportacions de la química als descobriments científics (Departament de Química).

En aquest moment (curs 2003-04), el nombre total d'alumnes dels tres cursos és d'uns tres-cents. El programa l'imparteixen actualment més de seixanta professors de tots els departaments de la UIB (fonamentalment catedràtics i titulars d'universitat, d'acord amb el criteri establert a la filosofia del programa).

Per a aquest projecte vàrem aconseguir finançament de: Govern de les Illes Balears (Direcció General d'Universitat i IBAS), Consell de Mallorca i Banca March.

¹¹ En procés d'aconseguir la titulació pròpia de la UIB, per l'acord del Consell Executiu de 3 de juny de 2003 de proposta de creació del Diploma Sènior de la UOM com a títol propi de formació bàsica de la Universitat de les Illes Balears, d'acord especialment amb els punts I.1.e), II.6.E.b), III. D.12,VI.26.b) i següents de l'Acord normatiu núm. 5586, de 18 de desembre de 2001 (FOU núm. 199, de 18 de gener de 2002), pel qual s'aprova la normativa sobre títols propis de la Universitat de les Illes Balears.

¹² Tal com queda recollit a Orte, C. Disseny de cursos d'Universitat Oberta per a Majors (UOM). Registre de la Propietat Intel·lectual. Centre Gestor Secretaria d'Estat de Cultura, 18012.

Certificat Sènior

Es tracta d'un certificat cultural¹³ de vuitanta hores de classes teòriques més deu hores d'activitats culturals, distribuïdes en un any de durada, amb les mateixes línies modulars recollides al Diploma, que s'imparteix en aquest moment a les extensions universitàries d'Eivissa i Formentera i de Menorca. El curs 2002-2003 es varen matricular seixanta alumnes a cada una de les extensions (gairbé el màxim possible d'alumnes, d'acord amb la disponibilitat d'espais). El nombre de professors, sumant les dues seus, oscil·la entre vint i vint-i-cinc.

Per aquest projecte vàrem aconseguir finançament de: Govern de les Illes Balears (Direcció General d'Universitat i IBAS), consells de Menorca i d'Eivissa i Formentera i Banca March.

La UOM als pobles

Es tracta d'un programa que es va iniciar de forma pilot¹⁴ a les ciutats de Manacor i d'Inca durant el curs 1999-2000 amb dues conferències: «Fitat i salut: som davant una nova vitamina?» i «La renovació educativa a Mallorca», impartides, respectivament, pels catedràtics d'universitat F. Grases i A. Colom. Aquest programa fou l'inici del programa que vàrem anar ampliant durant els cursos següents. En aquest moment arriba a més d'una dotzena de pobles,¹⁵ preferentment i d'acord amb el seu disseny i filosofia inicial del projecte, a aquells en què la Universitat disposa de centre universitari municipal (CUM). Per a aquest programa, doncs, es va dissenyar un model de petits cicles de conferències (emmarcades sempre dins els tres grans àmbits dels coneixement comentats abans) en l'objectiu d'acostar la Universitat Oberta per a Majors a aquells majors que, per raons de distància, no podien gaudir del projecte UOM, aprofitant la disponibilitat de les seus de la Universitat¹⁶ als pobles. El programa és impartit per 50-60 professors de la UIB, amb les mateixes característiques comentades abans. El nombre d'alumnes total oscil·la en conjunt entre tres-cents i quatre-cents.

Per a aquest projecte vàrem aconseguir finançament de: Govern de les Illes Balears (Direcció General d'Universitat i IBAS), Consell de Mallorca, Banca March i els ajuntaments que participen en el projecte.

Altres: el cas de Ciutadella

Entre el Certificat i la Universitat Oberta per a Majors als pobles de Mallorca: el cas de Ciutadella. Es tracta d'un projecte que va néixer durant el curs 2001-2002¹⁷ com un programa mixt (cicle de conferències, tipus programa Pobles, i cursets, tipus programa Certificat) que va tenir una valora-

¹³ Es va posar en marxa durant el curs 1999-2000. Orte [et al.] (1999-2003). Programes i memòries Universitat Oberta per a Majors. Palma: UIB. Documentació interna.

¹⁴ Orte [et al.] (1999-2003). Programes i memòries Universitat Oberta per a Majors. Palma: UIB. Documentació interna.

¹⁵ Dins aquest model, i per les seves característiques, també es va incloure l'illa de Formentera.

¹⁶ Disponibilitat total ja que, en el moment en què es va dissenyar i posar en marxa aquest projecte, no s'hi feia cap altra mena d'activitat, ni cultural ni d'altre tipus.

¹⁷ Orte [et al.] (1999-2003). Programes i memòries Universitat Oberta per a Majors. Palma: UIB. Documentació interna.

ció molt positiva per part dels participants, i per tant, una continuïtat. En aquest moment és un certificat, de quaranta hores de durada, que es duu a terme a la seu del Centre Municipal Universitari de Ciutadella. Per a aquest projecte vàrem aconseguir finançament de l'Ajuntament de Ciutadella i del Consell de Menorca.

La taula següent permet veure el conjunt de models de forma sintetitzada:

TAULA I. MODELS DE CURSOS DE LA UOM DE LA UIB (1998-2003)					
Tipus de programa	Nombre d'hores	Continguts	Freqüència	Lloc d'impartició	
Model Certificat	80 lectives + activ. culturals	Humanitats Ciències Socials Ciències Experimentals i Tecnologia	1 curs acadèmic	Eivissa	Alaior Ciutadella
Model Diploma Sènior	425 lectives + activ. culturals		3 cursos acadèmics	Campus UIB	
Model Pobles	6 a cada Poble		Setmanal durant dos mesos	Centres universitaris municipals (CUM)	

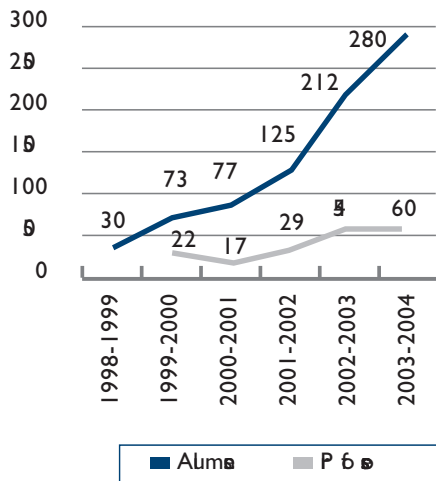
2. PERFIL I EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT

Perquè resulti més aclaridor, i mitjançant les dades estadístiques, es pot observar l'evolució que s'ha produït en tots els programes que engloba la Universitat Oberta per a Majors (UOM) des del primer programa.

El inici varen ser al curs acadèmic 1997-98 amb els trenta alumnes del programa pilot. Actualment la xifra d'alumnes matriculats és deu vegades major, només tenint en compte les dades del programa Diploma Sènior al campus. Als gràfics següents es pot apreciar l'increment de programes, alumnes i participants, dels distints programes des del curs acadèmic 1998-1999 fins en aquest moment (curs acadèmic 2003-2004).³ Es pot observar un increment molt significatiu, sobretot al Diploma Sènior. S'ha de pensar que al Diploma cada curs acadèmic s'ha començat un curs nou amb el que això implica. També es pot observar al Certificat de Menorca i d'Eivissa un increment important d'alumnes i destaca que en aquest cas han seguit el mateix nombre de cursos i d'hores.

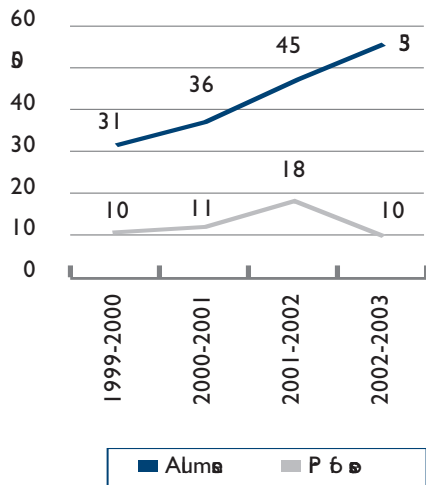
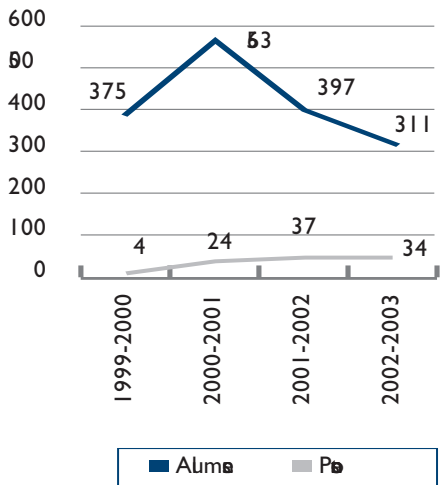
³ Dades de matriculacions al Diploma Sènior de la UOM durant el curs acadèmic 2003-04.

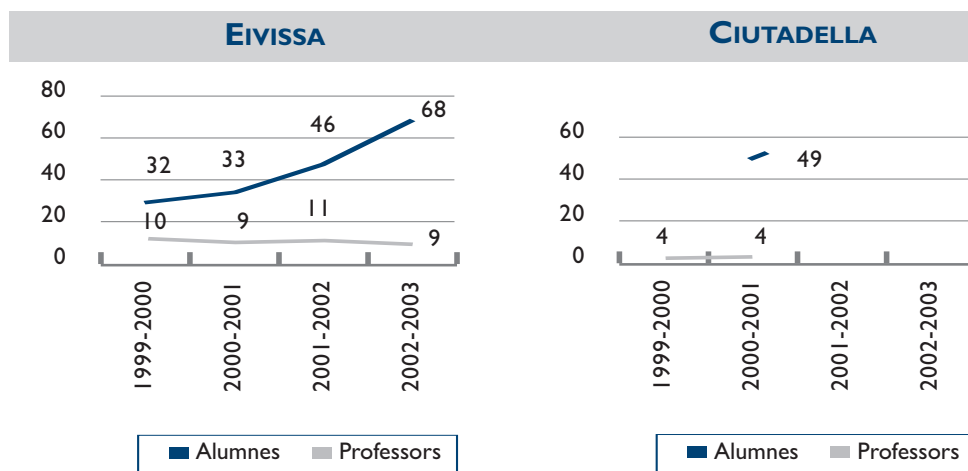
CAMPUS UIB



POBLES DE MALLORCA

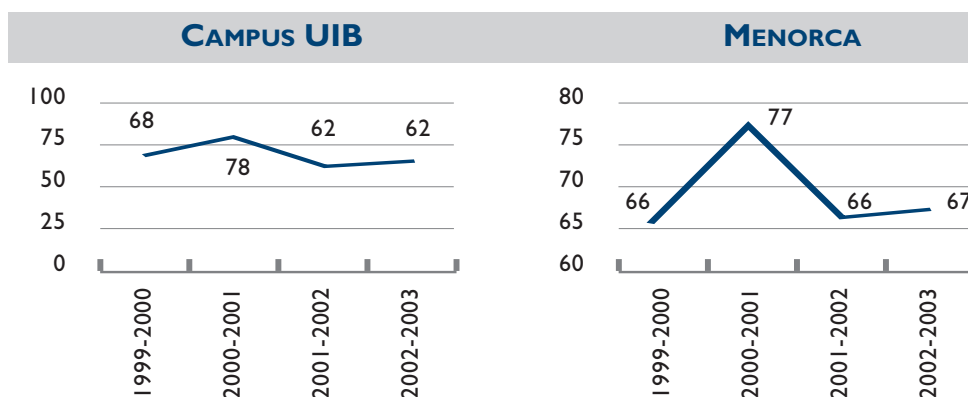
MENORCA

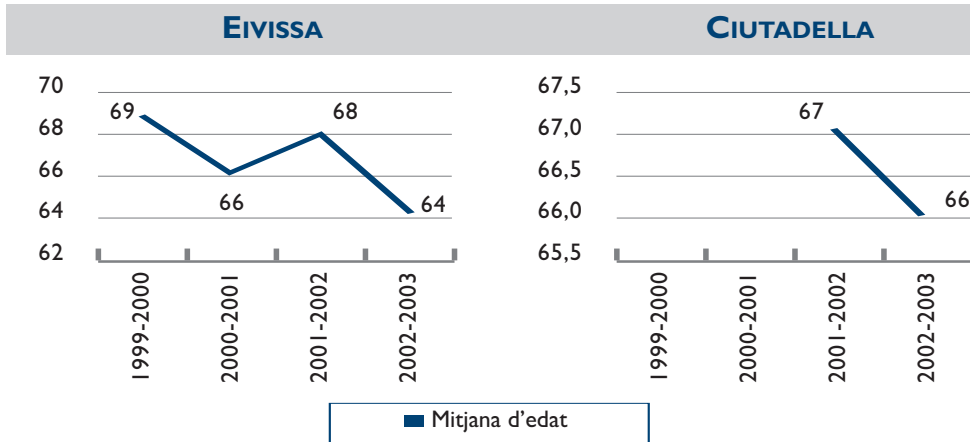




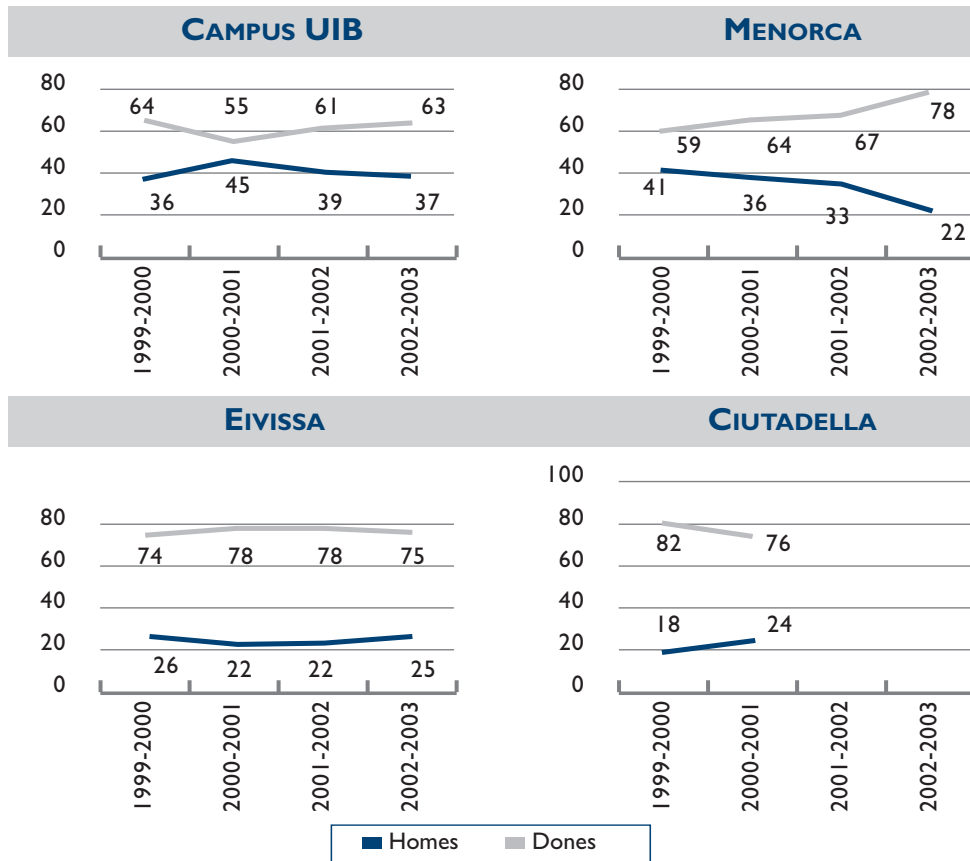
La mitjana d'edat dels alumnes als diversos programes de la UOM sol situar-se entre els seixanta-dos i el seixanta-set anys. Destaca que la major mitjana correspon al Diploma Sènior al curs acadèmic 2000-2001, amb setanta-vuit anys, seguit de Menorca amb setanta-set anys al mateix curs acadèmic. La menor mitjana d'edat correspon també al Diploma Sènior al curs acadèmic 2002-2003, amb seixanta-dos anys.

S'observa als gràfics que a mesura que avancen els cursos la mitjana d'edat —d'acord amb el punt de tall d'edat d'entrada al programa—, va baixant, fet que també es pot relacionar amb el fenomen de la jubilació o prejubilació, que fa que moltes persones que abans feien feina ara disposin d'una gran quantitat de temps per a l'oci o per fer un altre tipus d'activitats.





Les dades de gènere són molt interessants. Destaca la superioritat de les dones en tots els programes de la UOM. La tendència general és que els dos gèneres es moguin de forma paral·lela, però a vegades s'ha produït un apropament dels homes cap a les dones (curs acadèmic 2000-2001 del Diploma Sènior o 1999-2000 del Certificat d'Eivissa), però sense, en cap moment, superar-ne el nombre.

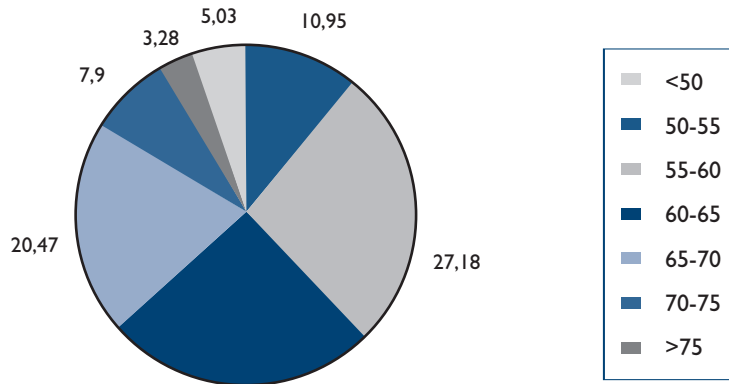


Pel que fa al nivell d'estudis dels alumnes, aquest quadre reflecteix una visió generalitzada dels diversos tipus d'alumnes que han accedit a tots els cursos de la UOM:

Nom programa	Nivells d'estudis
Diploma Sènior UOM (campus UIB)	Tenint en compte les dades des dels inicis del Diploma Sènior (curs 1999-2000), el nivell d'estudis se situà en un nivell cultural mitjà (37% batxillerat i 22% grau mitjà). Després, a mesura que avançava el programa, es va igualant el nivell mitjà amb el nivell més elemental. Als curs acadèmic 2002-2003 els alumnes amb estudis primaris superen els alumnes de batxillerat i grau mitjà, 41,9% davant el 30,1%.
Certificat UOM a Menorca	Els alumnes amb estudis primaris són superiors en tots els cursos acadèmics amb un percentatge molt superior en comparació amb altres nivells d'estudis (curs 1999-2000, 64,5%; curs 2000-2001, 43%; curs 2001-2002, 48,9%; curs 2002-2003, 60,3%).
Certificat UOM a Eivissa	Situació molt similar al Certificat UOM a Menorca, amb l'excepció del curs acadèmic 2001-2002, en què el batxillerat supera lleugerament els estudis primaris, 41% i 37%.
Certificat UOM a Ciutadella	Aquest cas és idèntic al Certificat UOM a Menorca: els estudis primaris superen en les dues edicions els estudis de grau mitjà i superiors (curs 2001-2002, 61,8%; curs 2002-2003, 57,1%).

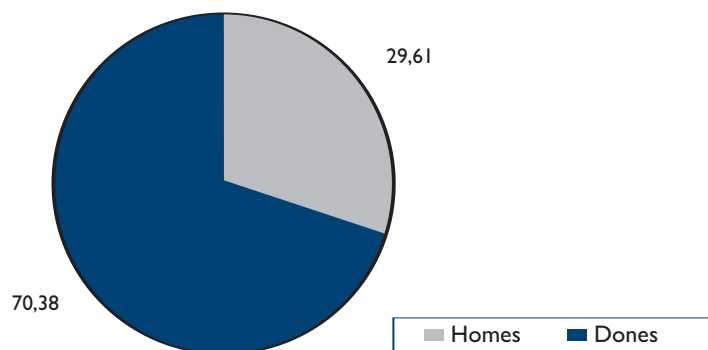
Si aquestes dades, que corresponen al programa de la UOM, es comparen amb dades d'altres programes universitaris per a persones majors d'universitats de les diverses comunitats autònomes d'Espanya, s'observen característiques molt semblats i aspectes molt interessants i significatius que permeten reflexionar sobre la tasca i els beneficis que això implica en les persones majors, tal com comentaren més endavant, amb algunes dades sobre relacions socials i percepció de qualitat de vida d'aquests alumnes. Com es pot veure, les dades comparatives del treball de Touza *et al.* (2002) i el d'Orte *et al.* (2002, 2003a, 2003b i 2004), de tots els programes universitaris per a majors de les universitats espanyoles algunes dades interessants són:

EDATS DELS ALUMNES MATRICULATS



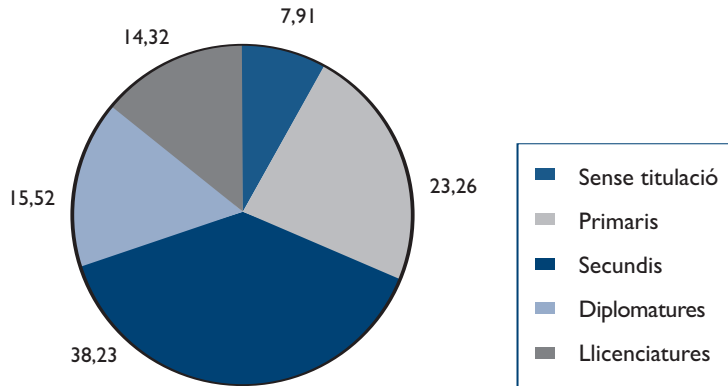
L'edat mitjana que predomina amb un 27,18% són els alumnes de cinquanta-cinc a seixanta anys, seguits molt de prop dels alumnes de seixanta a seixanta-cinc anys. Si es compara amb la UOM, es pot veure que és molt similar en els darrers anys al curs acadèmic 2001-2002 i 2002-2003. La mitjana d'edat del Diploma Sènior va ser de seixanta-dos anys, molt similar a les edats de la resta de programes universitaris per a majors del territori nacional.

GÈNERE DELS ALUMNES



Quant al gènere, les dades deixen veure que tant a la UOM com als altres programes la superioritat de la dona és significativa. En la majoria dels programes universitaris la quantitat de dones és més elevada que la dels homes.

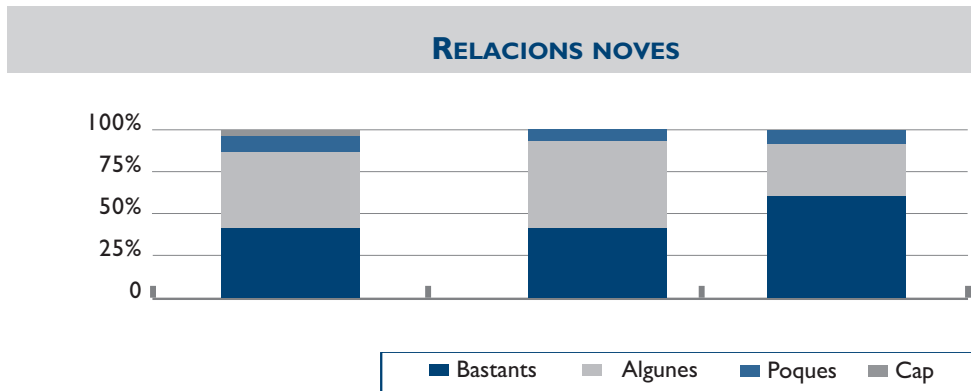
NIVELL D'ESTUDIS DELS ALUMNES



Respecte als nivell d'estudis dels alumnes, les dades de la UOM i les dades dels altres programes universitaris per a majors són molt similars. Els alumnes amb estudis secundaris són, en percentatge, els més nombrosos. S'ha de destacar que a la UOM els alumnes amb estudis primaris estan guanyant posicions i s'igualen als alumnes amb estudis secundaris. En el cas general, la mitjana de tots els programes universitaris d'Espanya presenta una petita diferència a favor dels estudis secundaris.

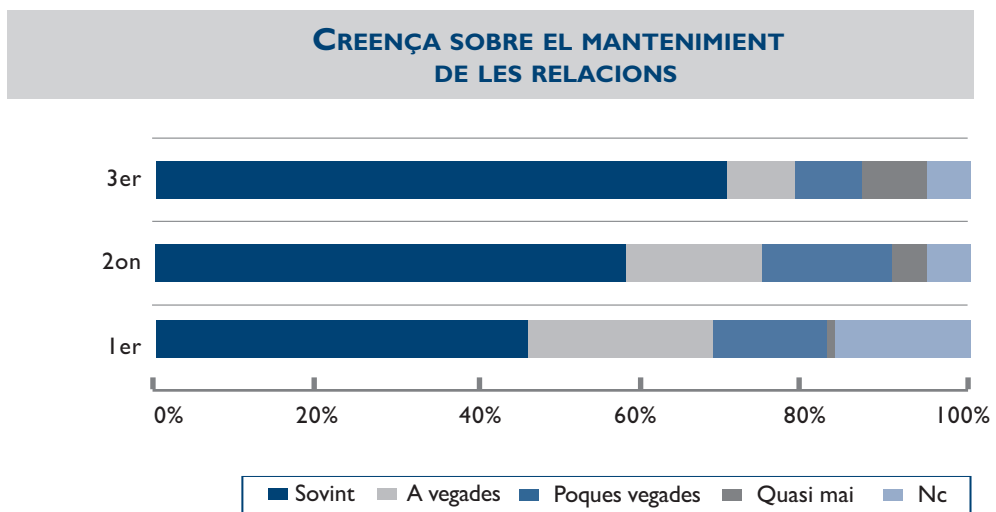
El tres aspectes que mereixen destacar-se fan referència a les relacions socials dels alumnes. Una vegada que l'alumnat va poder conèixer el programa i el seu nivell de qualitat, la millor publicitat va ser mitjançant el fenomen del «boca a boca» o pel contacte informal entre els alumnes propis i els possibles alumnes que opten a formar part de la UOM. Aquest fenomen es pot observar pel fet que els alumnes que començaven, per exemple, al primer curs del Diploma Sènior, eren amics o coneguts d'alumnes de segon o de tercer curs.

Les relacions socials o xarxes socials que es van formant entre els alumnes són molt significatives pel que hem pogut conèixer i avaluar durant els diferents cursos. Així, i d'acord amb les dades de Vives i Macías (2003), al curs acadèmic 2002-2003 els alumnes dels tres cursos del Diploma Sènior de la UOM varen indicar que han fet «bastants» i «algunes» relacions noves amb aquest percentatges: a primer curs un 82,94%, a segon curs un 88,46% i a tercer curs un 90%. Com es pot comprovar, el percentatge de noves relacions va incrementant-se a mesura que va avançant la diplomatura i sobretot han augmentat les relacions al seu grup d'amics, un 34%. Ells mateixos han format el seu grup classe i durant el curs han estat generalment molt cohesionats, també han format grups més reduïts per fer activitats fora de les classes (excursions, visites, anar a sopar, entre altres coses).



Una altra qüestió que cal destacar és on fan aquestes noves relacions. Les respostes donades són molt interessants: els llocs on aniran a fer noves relacions seran a associacions o a clubs, al voltant d'un 77,5%, i especifiquen molts d'ells que l'associació o club era la UOM.

És interessant observar aquestes dades sobre el manteniment de les relacions, ja fetes o les noves: un 57% de la mostra general afirma que «sovint» creu que mantindrà les relacions socials que té actualment. Així, d'aquest 57%, un 57,14% afirma que no se sent «quasi mai» tot sol, que ha perdut «poques» relacions socials (36,37%) i que n'ha guanyades «bastants» (52,08%)



3. LA INNOVACIÓ PEDAGÒGICA DELS PROGRAMES DE LA UNIVERSITAT OBERTA PER A MAJORS

Uns elements clau del disseny dels diferents programes integrats dins la Universitat Oberta per a Majors són la innovació, l'adaptació i la creativitat, sempre des d'una filosofia de projecte clara, ja que romandre fent el mateix, sense adaptar-se a les noves demandes, és condemnar-lo a desaparèixer.

Des d'aquesta perspectiva i una vegada que ja hem descrit els diferents programes, ens centrarem ara en la descripció d'algunes de les eines més innovadores que vàrem dissenyar i desenvolupar per donar resposta a les necessitats des del coneixement, la innovació i el canvi.

A. La tutoria com a eina pedagògica

La tutoria al Programa universitari per a majors es considera com a part del procés educatiu, entès dins la filosofia del *life-long learning*, i explicitant la necessitat de participació i d'implicació de tots els que participen en el procés d'ensenyament i aprenentatge. El tutor, per tant, treballa en tres àmbits:

Amb els alumnes: perquè si bé cada alumne és considerat com un alumne més de la comunitat universitària, les seves demandes tutorialis són diferents. Hem de tenir en compte que hi ha una gran diversitat en el grup d'alumnes de la UOM; en aquesta diversitat hi influeixen aspectes com l'edat, el sexe, la professió, les seves experiències al llarg de tota la vida; el nivell d'estudis... com també actituds vers el programa de la UOM, com poden ser les seves expectatives.

Amb els professors: perquè són ells els qui han de respondre a les preguntes relacionades amb els continguts de les seves assignatures. Així doncs, alguns alumnes tenen dubtes en relació amb els continguts específics de les diverses activitats; el tutor, en aquest cas, ha d'aclarir als alumnes quines demandes han d'anar dirigides als professors i quines al tutor; per exemple, en el tema dels treballs, el professor orienta sobre quins apartats han de tenir el treballs que fan els alumnes, mentre que el tutor pot respondre a dubtes en relació amb aspectes formals, com ara redactar la bibliografia, organitzar el treball, cercar recursos, etc.

Amb les característiques situacionals de l'entorn: aquest és un aspecte que té a veure amb l'assessorament als alumnes sobre aspectes interns del programa i de la Universitat en general, i amb aspectes externs tals com els mateixos demandants, les associacions de majors, les institucions educatives i culturals relacionades amb el programa etc., que necessàriament han de repercutir en la millora del disseny del programa.

Com a exemple d'aquests tres aspectes, vegeu, a la taula següent, algunes de les eines que vàrem desenvolupar per donar respostes concretes als alumnes, segons les seves demandes:

TIPUS DE CONSULTA	EXEMPLE	RESPOSTA
Consultes generals sobre la Universitat Oberta per a Majors	Pla d'estudis Horaris i aules del seu curs Termini d'entrega dels treballs	Guia dels alumnes Pàgina web d'on es pot «davallar» el pla d'estudis, els horaris de cada assignatura
Consultes sobre temes relacionats amb els continguts de les assignatures	Dubtes puntuals en un tema concret Debat «improvisat» sobre un tema d'una assignatura per l'interès suscitat als alumnes	Resposta dels dubtes puntuals dins l'aula per part del professor Adaptació del programa segons interessos dels alumnes i temps disponible

		Consulta professor–tutor per considerar possibles incorporacions d'activitats (excursió, projecció de vídeo...)
Consultes relacionades amb l'elaboració dels treballs per a l'avaluació de l'assignatura	Aspectes formals del treball: apartats, presentació de la bibliografia... Aspectes de contingut: tema del treball...	Sessió informativa sobre la manera de prendre apunts i de presentar treballs (primera sessió a primer curs) Hores de tutories
Consultes relacionades amb la Universitat en general	Activitats que realitza la Universitat: cicle de conferències... Funcionament del servei de reprografia, biblioteca, sala d'ordinadors...	Guia de l'alumne Tríptics informatius elaborats per a la Universitat

B. Els recursos materials:

Els materials foren creats i elaborats d'acord amb els objectius del programa. Principalment ens referirem a dos tipus de recursos que dissenyarem i adaptarem:

Guia didàctica: Guia que es dona a tots els alumnes a principi de curs i en què es recullen els aspectes més importants referents al programa propi de la UOM (què és la Universitat Oberta per a Majors, objectius, destinataris, organització del programa, calendari del curs, matrícula, mòduls que s'ofereixen —títol del mòdul, breu descripció i nombre d'hores—, dades d'on poden demanar més informació) i a la mateixa Universitat (ubicació de l'edifici dins el campus, ubicació de les aules, el servei de reprografia, la biblioteca, la sala d'ordinadors, la cafeteria...), tot pensant a integrar l'alumne de la UOM com *un alumne universitari*.

Apunts: Els alumnes de la UOM solen tenir dificultats a l'hora de prendre apunts dins classe bé per motius físics, com ara dificultats en la motricitat fina o en l'audició, o bé per motius relacionats amb el seu historial acadèmic (alguns sols tenen estudis primaris i a d'altres, com que cursaren els estudis en castellà, els és difícil prendre apunts en català); d'aquí que el material que els pugui donar el professor és clau per poder retenir les informacions més importants que es desenvolupen dins les aules. Per aquest fet, es va plantejar adaptar aquest recurs a les característiques dels alumnes: d'una banda, férem accessibles a tots els alumnes els apunts repartint material en forma de fotocòpies (abans de les sessions per tal que tots les puguin tenir davant seu mentre el professor realitza l'explicació) i, d'una altra banda, es va dissenyar, a primer curs, un mòdul de dues hores que té com a principal objectiu donar unes premisses bàsiques de la manera de prendre qualitativament apunts a classe i de presentar un treball universitari seguint els formats establerts. Una altra opció a la qual comencen a optar cada curs més professors és el sistema de penjar material a la pàgina web de la UOM que vàrem crear.

Utilització de les noves tecnologies: D'acord amb Orte i March (2003)¹⁸ «Resulta evident que la utilització de les noves tecnologies és una condició necessària per a poder dur a terme una integració real dintre de la societat». Aquest repte ens va fer plantejar tres passes: primer de tot, els alumnes n'han de conèixer el funcionament; posteriorment, se'ls ha de donar la possibilitat d'emprar aquestes tecnologies, i, finalment, les han d'integrar com una característica més de la societat i, per tant, del programa. La primera passa es fa realitat a través dels continguts del mòdul Internet i les noves tecnologies, amb una alta càrrega pràctica i adaptada tant a les necessitats com als coneixements previs dels alumnes. En segon lloc, perquè tots els implicats les emprin, es posen en marxa diferents actuacions: tenir un enllaç dins la pàgina web de la Universitat de les Illes Balears, crear comptes de correu per poder comunicar-se amb la direcció, la coordinació i la secretaria del programa. I, finalment, perquè els alumnes les integrin com una característica pròpia, vàrem posar en marxa mòduls de videoconferència entre els tres programes: el Diploma Sènior, el Certificat Sènior a Eivissa i Formentera i el Certificat Sènior de Menorca.

La **pàgina web** de la UOM és un punt clau del programa. En el moment crear-la,¹⁹ tinguérem en compte, com amb la resta de material elaborat per a aquest programa, les necessitats i la participació de l'alumnat. En aquest cas concret, també comptàrem amb l'assessorament i la col·laboració de consultors externs. Així doncs, creàrem apartats d'informació referent tant a les característiques pròpies de la UOM (objectius, UOM a Palma, als pobles, a Menorca, a Eivissa i a Formentera; els plans d'estudis i programes dels diferents mòduls; horaris i ubicació dels diferents cursos) com també un punt d'informació contínua i actual dels diferents esdeveniments, com ara el Seminari Interuniversitari de Pedagogia Social i Persones Majors (Palma, setembre 2001)²⁰ o el Simposi Internacional sobre Programes Universitaris per a Majors (Palma, maig 2003),²¹ que organitzàrem de forma paral·lela al programa UOM, apunts dels diferents mòduls que es van cursant (sobretot els documents complementaris que són molt extensos o que es basen en imatges), informacions puntuals, com ara canvis d'aula, d'horaris, publicacions de l'alumnat, fotografies, llibres d'interès, etc.

Videoconferència: Podem parlar d'una experiència pionera als PUM²² a Espanya. Seguint la línia d'innovació permanent i tenint com a objectius fomentar l'ús de les noves tecnologies adaptades a la formació i possibilitar la relació entre els universitaris majors de les illes de Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera, es va iniciar el curs escolar 2002-2003, en dos mòduls de deu hores cada un, la videoconferència entre els tres programes: el Diploma Sènior, el Certificat Sènior a Eivissa i Formentera i el Certificat Sènior de Menorca. El fet de ser un element nou tant per als alumnes com per al professorat va fer que s'hi enfrontassin amb cautela. L'objectiu proposat que els alumnes d'altres illes es coneguessin es va aconseguir i es va valorar molt positivament per part de l'alumnat; no

¹⁸ «La aplicación de las nuevas tecnologías en los Programas Universitarios para Mayores en la Universitat de les Illes Balears». A: IX Congreso Calidad Equidad y Educación. (pàg. 210-212). Sant Sebastià: CITE

¹⁹ <<http://www.uib.es/uom>>.

²⁰ Colom, A.J., Orte, C. (coords.). (2001). Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores. Palma de Mallorca: UIB.

²¹ Activitat en la que, pel seu interès, també férem participar als alumnes dels Programes UOM.

²² Programes Universitaris per a Majors

tan sols es conegueren, sinó que també crearen vincles entre ells (de fet, empraven les infraestructures de la videoconferència abans de les classes per comunicar-se entre ells). Com a aspecte menys valorat, cal indicar que la lentitud i l'aparatositat que suposa fer una intervenció amb videoconferència pot ser un inconvenient per intervenir i, de vegades, es frenaven aquestes intervencions.

C. *Activitats complementàries*

Un dels objectius de la UOM des de la seva creació és formar part de la universitat i, al mateix temps, no tancar-se dins les seves aules. Les activitats complementàries són una de les estratègies que s'empren per potenciar aquest objectiu. Aquestes es poden classificar en:

Activitats dins les assignatures: L'objectiu principal és establir un lligam entre els continguts teòrics i la pràctica. Es tracta d'un objectiu marcat des de l'inici del programa, que pretén «estar» dins el món on vivim, formant-ne part. Les activitats es posen en funcionament a través d'uns mitjans, d'unes activitats i d'uns instruments i d'uns recursos. Aquestes activitats es plantegen a diferents nivells: pràctiques o visites guiades als museus (per exemple, la que han realitzat aquest curs els alumnes de primer a la Llonja: *Atapuerca*, emmarcada en el mòdul Història de la humanitat); itineraris guiats (per exemple: UOM Palma: excursió a Cabrera; UOM Menorca: visita a la torre d'en Galmés, o UOM Eivissa i Formentera: excursió a ses Salines); intercanvis interuniversitaris entre alumnes de diverses universitats (intercanvi amb els alumnes de les universitats de Salamanca, Granada o Valladolid). Normalment se'n realitzen una o dues cada curs. Uns altres bons exemples fan referència als continguts de l'assignatura sobre investigació del cicle vital. Es va dissenyar com a estratègia d'ensenyança-aprenentatge per tal d'ajudar els alumnes a analitzar el seu propi cicle vital, amb mitjans que els permetessin analitzar i comparar situacions i esdeveniments, condicionants o facilitadors, de la seva pròpia història i compartir-los amb els seus companys (Ballester *et al.* 2003).

Activitats complementàries: Es varen dissenyar per «facilitar» la vida a l'alumnat UOM. Partint del fet que la Universitat no està pensada, actualment, per a aquest tipus de programes ni d'alumnat, es va activar una xarxa paral·lela d'agents, serveis, documentació, formes d'accés a la informació... Al començament del programa aquesta xarxa era més intensa: vàrem dissenyar un itinerari per a l'alumnat pels diferents recursos i serveis de la Universitat (acompanyats de plànols) amb un triple objectiu: ubicar l'alumne i cobrir la necessitat del «*què puc obtenir de la Universitat*», afavorir la relació dels estudiants entre ells i la seva integració dins el projecte i possibilitar les relacions intergeneracionals dins la mateixa Universitat. Les activitats complementàries també van canviant cada curs escolar; per exemple, els primers anys del programa es realitzaren activitats com per exemple conèixer el campus universitari (dinar al menjador central, sessió informativa amb la Síndica de Greuges, a les biblioteques...); la motivació i suport als alumnes per a la creació d'una associació d'alumnes i exalumnes de la UOM que, des de fa uns anys, és una realitat.

D. *La participació dels alumnes UOM com a element clau:*

La participació dels alumnes la vàrem plantejar des de diferents punts:

Valoració dels mòduls i del professorat i de la UOM en general: a través de tres eines didàctiques: la valoració de mòduls i del professorat, a través dels grups de discussió —que comentarem més endavant— i a través de les tutories. Es tracta d'escoltar i reflexionar sobre les seves

opinions, sempre argumentades, sobre el funcionament dels mòduls, del professorat i de la UOM en general per, consegüentment, prendre possibles decisions de canvis per part de la direcció del programa, bé en el mateix curs o bé en els següents (en el cas que no sigui possible introduir-los en l'actual). Un exemple és l'elecció d'assignatures optatives per part de l'alumne, prevista en el disseny del pla d'estudis.

Associació d'alumnes i exalumnes de la UOM: a través d'aquesta associació es realitzen diferents activitats, com ara teatre o coral. Tot i les activitats contínues que es realitzen (sopars nadalencs, excursions, organitzacions de conferències...) és important destacar el fet que aquesta associació permet tenir un espai d'intercanvi entre els alumnes de diferents cursos.

Activitats realitzades pels alumnes de forma individual: Ens referim aquí al fet de fer conèixer als altres alumnes aquelles activitats que hagi fet algun alumne fora de la UOM; per exemple, dins la pàgina web vàrem posar un enllaç on es poden consultar els llibres que han estat escrits per alumnes de la UOM. O, per exemple, anuncis que vulguin fer als companys sobre activitats que organitzen altres associacions de les quals formen part (si organitzen cicles de conferències, o excursions, per exemple).

Activitats organitzades per la Universitat de les Illes Balears: Activitats organitzades i/o realitzades en el campus universitari o en qualsevol de les extensions universitàries on l'alumne UOM, com qualsevol altre membre de la comunitat universitària, té la possibilitat d'assistir. Els alumnes se'n poden informar a través de diferents canals: tríptics, cartells als passadissos, a través de la direcció i coordinació del programa UOM de forma verbal, a través de la plana web de la Universitat, a través dels companys...

Activitats culturals fora de la Universitat de les Illes Balears: Es tracta d'activitats culturals amb les quals la Universitat de les Illes Balears no està directament relacionada però que es relacionen amb els objectius culturals, educatius i socials recollits en el disseny del programa UOM. La majoria d'aquestes activitats són fetes conèixer a través dels mateixos companys a tot el grup classe, tot i que també se'n poden informar a través dels canals que aparèixen en l'apartat anterior.

4. AVALUACIÓ DELS PROCESSOS I DELS RESULTATS

Des de l'inici del programa l'avaluació de necessitats i interessos, processos i resultats dels alumnes i també dels professors, es va convertir en un instrument bàsic per conèixer diferents aspectes del seu funcionament i incorporar-hi les millores oportunes. Aquestes avaluacions es varen dissenyar en diferents fases i amb diferents objectius. En la primera fase es varen dissenyar els qüestionaris relacionants amb l'avaluació alumne-professor, és a dir, els qüestionaris següents:

1. *Qüestionari de valoració de l'equip docent*, en el qual els alumnes, a través d'un seguit d'ítems, valoren la feina realitzada pel cos docent en finalitzar cada un dels diferents mòduls de cada curs.
2. *Qüestionari d'autoinforme*, en el qual els docents opinen sobre la seva pròpia docència i sobre les característiques del grup classe en finalitzar les seves classes.
3. *Grup de discussió*. Als alumnes dels diferents cursos del Diploma Sènior se'ls feia una invitació a participar en els grup de discussió. Es feien dos grups de discussió per curs amb una durada

d'una hora aproximadament intentant abordar tots els temes importants per a la millora del programa i es completava així el conjunt d'avaluacions fetes (Orte i Macías 2002).

Aquestes dades ens permeten conèixer el funcionament del programa des del punt de vista dels processos d'ensenyament i aprenentatge, aspectes organitzatius, satisfacció, etc.

En la segona fase, i per poder conèixer les necessitats dels alumnes i altres aspectes relacionats amb la percepció de la seva salut i qualitat de vida, vàrem dissenyar (Orte i Ballester 2001) el següent:

1. *Qüestionari de necessitats*, en el qual els alumnes aporten dades i informació sobre els seus interessos, motivacions, expectatives, costums, aficions, etc. Aquest qüestionari el complimenten els alumnes al final del primer curs del Diploma Sènior.

Aquest qüestionari ens va permetre apropar-nos al coneixement i comparar la percepció de la salut i qualitat de vida dels nostres alumnes majors amb la població general de la mateixa edat. Sobre això, podem indicar que aquest alumnes presenten puntuacions més elevades amb continguts com ara l'estil i les condicions de vida, la satisfacció vital, la valoració de la salut, les expectatives de futur, les activitats d'oci i lleure i la valoració del programa i de les activitats i relacions lligades, des de la perspectiva de la seva salut (Ballester *et al.* 2002; Orte i Ballester 2002 i 2003; Orte *et al.* 2003; Orte 2003a).

2. *Registres en àudio de seqüències interactives*, dins l'assignatura Investigació del cicle vital, amb la finalitat de desenvolupar bones practiques educatives dins aquest tipus de programes, com també l'avaluació de les estratègies docents desenvolupades en la relació socioeducativa alumne-professor.

Aquest registre ens va permetre (Ballester *et al.* 2003) conèixer les orientacions docents que tenen més èxit per promoure el desenvolupament d'arguments com ara: aprofitar els coneixements dels alumnes per plantejar explicacions espontànies; presentar versions alternatives de les argumentacions, seguint la metodologia d'escenaris alternatius; interpel·lar les diverses persones presents amb opinions contradictòries; construir arguments col·lectivament a partir del treball de petit grup; crear situacions d'aprenentatge a partir de treballs pràctics d'aplicació (realitzar investigacions per preparar una història de vida).

En la tercera fase, i tenint en compte la consolidació dels programes universitaris per a persones majors, ens varen plantejar el següent:

3. D'una banda, *l'anàlisi dels programes de les assignatures que s'imparteixen a l'UOM*, com a mitjà de comunicació entre l'alumne i el professor abans de l'inici de la sessió.

Aquesta anàlisi (Orte i Nadal 2003), atès el nostre interès per la millora del/s programa/es, ens va permetre analitzar la qualitat i quantitat d'informació que s'ofereix des dels programes de les assignatures, i analitzar-ne els objectius, els continguts, la metodologia i l'avaluació. D'aquesta manera, vàrem poder apropar-nos a les expectatives, motivacions i plans que el professorat té en conside-

ració en la seva elaboració, com també la repercussió en la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge, i elaborar una proposta de millora.

4. D'altra banda, la construcció d'un sistema d'avaluació de les universitats de majors. La construcció d'un model d'avaluació integral que respongués al caràcter socioeducatiu d'aquests programes i que, a més, pogués ser emprat en diferents contextos i permetés establir anàlisis comparatives a nivells supralocals.

El punt de partida que ens plantejarem (Touza *et al.* 2003) fou el de la millora continuada de la qualitat i valorarem en quina mesura els programes universitaris per a majors de les universitats valoren l'assoliment dels seus objectius i com se'n pot millorar el funcionament. Un altre objectiu fou la transferència del coneixement a altres programes universitaris per a majors. La nostra proposta de model d'avaluació integral té en compte els cinc factors desenvolupats per Stufflebean i Shinkfield (1987): recursos disponibles i demandes socials; processos educatius, socials i de gestió; resultats educatius i socials; impactes educatius, socials i de salut, i context en el qual es desenvolupa el programa socioeducatiu.

5. LES PERSPECTIVES DE FUTUR DELS PROGRAMES PER A MAJORS

En aquest moment, i després de les experiències que hi ha (Orte *et al.* 2004), és evident que la Universitat ha d'incloure dins els seus objectius la divulgació cultural i la formació continuada des de la perspectiva de l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Això implica desenvolupar diferents programes i itineraris dins i fora de les ofertes acadèmiques i divulgatives de la Universitat, que permetin la relació intergeneracional i intercultural, sense limitacions, relacionades amb l'edat, el nivell d'estudis o els referents culturals (Orte *et al.* 2002). Les possibilitats d'entrecruar la docència, la investigació i la divulgació cultural són molt àmplies (Orte 2001 i 2003). Alguns exemples només tenint en compte els grups de majors es podrien transformar en diferents modalitats i itineraris culturals i acadèmics, com ara els següents:²³

1. Dissenyar programes que podríem denominar «universitat lliure»
 - a. Es tractaria d'un programa institucional de tipus cultural adreçat als potencials alumnes interessats. La idea seria oferir un programa experimental el primer any d'implementació, configurat per assignatures ofertes per tots els departaments de la Universitat i que podrien ser de caire introductor i o especialitzat en funció del nivell acadèmic dels possibles interessats.
 - b. En un segon moment, una vegada avaluat el programa pilot, es podria dur a terme la totalitat d'oferta de les assignatures dels estudis de tota la Universitat, amb la introducció de requisits específics.
 - c. Aquest programa implicaria disposar de tutors per ajudar els alumnes en l'elecció dels itineraris més adequats.
 - d. Es tractaria d'un programa obert a tothom, encara que es podria donar prioritat als estudiants que complissin els requisits següents: diplomats o llicenciats; COU o equivalent, haver superat les proves de majors de vint-i-cinc anys, haver cursat els tres anys del Diploma Sènior o de qualsevol altre programa educatiu cultural semblant.

²³ Orte, C. (juliol 2003). Propostes i pressupost curs UOM 2003-2004. Palma. UIB: Documentació interna.

- f. Es donaria un certificat per haver superat l'assignatura.
 - g. En funció d'un nombre mínim d'assignatures es podria donar una acreditació.
2. Dissenyar diplomes culturals especialitzats, sobre temàtiques de les Ciències Socials, Humanes i Experimentals.
 3. Altres possibilitats fan referència a la continuïtat dels estudis estructurats en cicles, del qual el Diploma Sènior és el primer. Algunes universitats espanyoles segueixen aquest model de segons cicles. Es tracta d'ofertes pensades per donar respostes, a curt termini, al alumnes que no volen abandonar la universitat una vegada finalitzat el primer cicle. La nostra opinió és que la proposta s'esgota en si mateixa. Es podria millorar des d'una perspectiva de mitjan o llarg termini, dissenyant plans d'estudis tipus diploma renovables cada tres o cinc anys.
 4. La institucionalització definitiva dels intercanvis entre estudiants de les diverses universitats espanyoles; tanmateix, aquest fet implicaria l'acord entre universitats amb relació a l'homologació de les diverses titulacions impartides. En tot cas, aquesta proposta hauria de comptar amb el suport no solament de les universitats i de les comunitats autònomes, sinó també del Ministeri d'Educació i Ciència en la creació d'un programa de mobilitat específic per a aquest alumnat.
 5. La democratització de l'ensenyament universitari, en aquest aspecte, obliga a desenvolupar l'ús de les noves tecnologies per donar resposta als estudiants que per raons d'edat, minusvalidesa, dependència, etc., no poden accedir a aquests programes.
 6. La construcció de l'espai europeu d'ensenyament superior,²⁴ a més d'afectar les titulacions oficials i la recerca, tindrà conseqüències des de la perspectiva de l'oferta cultural, concretament sobre els programes universitaris adreçats a majors. Així doncs, tenint en compte l'existència d'universitats de la tercera edat, de programes universitaris per a majors, d'organitzacions internacionals de programes educatius i culturals per a majors, etc., serà necessari dur a terme, d'una banda, intercanvis entre alumnes i professors i, d'una altra, homologacions o creació de titulacions específiques conjuntes entre distintes universitats.
 7. Totes aquestes propostes i programes només es podran materialitzar si no són plantejades com a ofertes anecdòtiques, marginals o simpàtiques, sinó integrant-les dins una política universitària global i integral.

²⁴Vegeu March, M. X. (2004).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BALLESTER, L.; ORTE, C.; OLIVER, J. L. (2003). «Evaluation of the Socio-educational Relationship in University Programmes for Seniors». A: *Third Age Learning International Seminar: Later Life Learning: International Themes and Perspectives*. University of Warwick. Coventry Great Britain. TALIS.

BALLESTER, L.; ORTE, C.; TOUZA, C. (2002). «University Programs for Elderly and Quality of Life». A: *Forum for Ageing Studies*. València.

MARCH CERDÀ, M. X. (2004) «La construcció de l'espai europeu d'ensenyament superior». *Lluc. Revista de cultura i d'idees*, núm. 837. Gener-febrer 2004. Pàg 9-12.

ORTE, C. (2001). «Las universidades de mayores y el futuro de la universidad». A: *V Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Hacia una universidad intergeneracional*. Tenerife: Universitat de la Laguna.

— (2003a). «El papel de la educación física en los programas universitarios para personas mayores en España». A: PALOU, P.; PONSETI, X.; BORRÀS, P.A. (coords.). *Activitat física per a gent gran: una perspectiva multidisciplinar*, pàgs. 77-90. Palma: UIB.

— (2003b). «Situación y perspectivas de los programas universitarios para mayores en España». A: *Simpòsium Internacional sobre Programes Universitaris per a Majors: els programes universitaris per a majors en la construcció de l'espai europeu d'educació superior*. Palma: UIB.

ORTE, C.; BALLESTER, L. (2003). «University Programs for the Elderly and Quality of Life». A: *Vth European Congress of Gerontology XLVth Congress of the Spanish Society of Geriatrics and Gerontology and 12th Congress of the catalanobalear Society of Geriatrics and Gerontology*. Barcelona.

ORTE, C.; BALLESTER, L.; MARCH, M. X., TOUZA, C. (2003). «Lifelong education. The characteristics of university programmes for the elderly from a comparative perspective». A: *Vth European Congress of Gerontology XLVth Congress of the Spanish Society of Geriatrics and Gerontology and 12th Congress of the Catalanobalear Society of Geriatrics and Gerontology*. Barcelona.

ORTE, C.; BALLESTER, L. (2001). *Qüestionari d'avaluació de necessitats de la UOM*. Palma: UIB. Documentació interna.

ORTE, C.; BALLESTER, L. (2002). «Los programas universitarios para mayores. Necesidades y perspectivas». A: *Los modelos marco de programas universitarios para mayores*. Pàgs. 191-200. Alacant: Universitat d'Alacant.

ORTE, C.; BALLESTER, L.; MARCH, M. X.; MACÍAS, L. (2003). «Participation in society and an increase in the quality of life». A: *Vth European Congress of Gerontology XLVth Congress of the Spanish Society of Geriatrics and Gerontology and 12th Congress of the Catalanobalear Society of Geriatrics and Gerontology*. Barcelona.

ORTE, C.; BALLESTER, L.; TOUZA, C. (2004). «University Programs for Seniors in Spain: Analysis and Perspectives», *Educational Gerontology*, vol. 30, núm. 4, 315-328.

ORTE, C.; COLOM, A. J.; MARCH, M. X. (2002). «Educational and Social Gerontology: A Spanish Perspective», *Education and Ageing*, vol. 17, núm. 2 i 3, 179-200.

ORTE, C.; NADAL, A. (2003). «Subject Program Analysis As Mean Of Information In Adult University». A: *Simpòsium Internacional sobre Programes Universitaris per a Majors: els programes universitaris per a majors en la construcció de l'espai europeu d'educació superior*. Palma: UIB.

ORTE, C.; MACÍAS, L. (2002). «El grupo de discusión como estrategia complementaria en la evaluación de programas universitarios para mayores». A: *Seminario sobre Evaluación de Programas Universitarios para Mayores*, Universitat Pontificia de Salamanca.

ORTE, C.; HOLGADO, A.; BALLESTER, L.; TOUZA, C. (2002). «Evolution and characteristic of the university programs for elderly people in Spain». A: TALIS (2002). *Learning and Education for and with all ages*. Wuhan University for the Aged People's Republic of China. Wuham: Xina.

TOUZA, C.; ORTE, C.; BALLESTER, L. (2003). «La construcción de un sistema de evaluación de las universidades de mayores: objetivos e hipótesis básicas de evaluación». A: *Simpòsium Internacional sobre Programes Universitaris per a Majors: els programes universitaris per a majors en la construcció de l'espai europeu d'educació superior*. Palma: UIB.

TOUZA, C.; ORTE, C.; MARCH, M. X. (2002). «Distribution and characteristics of students enrolled on spanish adult university programs». A: TALIS (2002). *Learning and Education for and with all ages*. Wuhan University for the Aged People's Republic of China. Wuham: Xina.

VIVES, M.; MACÍAS, L. (2003). «El apoyo social de los alumnos de la Universitat Oberta per a Majors». A: *Simpòsium Internacional sobre Programes Universitaris per a Majors: els programes universitaris per a majors en la construcció de l'espai europeu d'educació superior*. Palma: UIB.

**V. ESTADÍSTICA I LEGISLACIÓ
EDUCATIVA DE LA COMUNITAT
AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS**



El desenvolupament de les competències educatives no universitàries a la comunitat autònoma de les Illes Balears (1998-2003)

Bernat Sureda i Garcia

RESUM

L'objectiu del present article és analitzar el desenvolupament legislatiu de les competències educatives no universitàries a la comunitat autònoma de les Illes Balears (1998-2003). En aquest sentit, s'analitzen diversos aspectes de la legislació educativa balear, tals com la qüestió de la regulació del model lingüístic, anterior a les transferències educatives, la regulació dels organismes de participació, la posada en marxa de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu, la determinació dels currículums propis, les propostes de formació del professorat, etc.

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar el desarrollo legislativo de las competencias educativas no universitarias en la comunidad autónoma de las Islas Baleares (1998-2003). En este sentido se analizan diversos aspectos de la legislación educativa balear, tales como la cuestión de la regulación del modelo lingüístico, anterior a las transferencias educativas, la regulación de los organismos de participación, la puesta en marcha del Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, la determinación de los currículos propios, las propuestas de formación del profesorado, etc.

INTRODUCCIÓ. LA REGULACIÓ DEL MODEL LINGÜÍSTIC ABANS DE LES TRANSFERÈNCIES EN MATÈRIA D'ENSENYAMENT

Amb l'inici de l'any 1998 la comunitat autònoma de les Illes Balears assumia les competències en matèria d'ensenyament no universitari previstes a l'Estatut d'Autonomia. S'ha de recordar que amb l'aprovació de l'Estatut, el març de 1983, la comunitat autònoma tenia assumides les competències en matèria d'ensenyament de la llengua i del foment de la cultura pròpia. L'exercici d'aquesta competència en l'àmbit escolar fins al 1998 exigia coordinació amb el Ministeri d'Educació, que mantenia les competències en matèria d'ensenyament. Fou però en aquesta etapa quan la comunitat autònoma va desenvolupar les disposicions bàsiques en matèria d'ensenyament de la llengua que segueixen en vigor. El 1986 es va aprovar la Llei de normalització lingüística desenvolupant les disposicions estatuàries en aquesta matèria amb l'objectiu de normalitzar la llengua catalana com a llengua pròpia de les Illes Balears en tots els àmbits, garantint l'ús del català i el castellà com a idiomes oficials de la comunitat. Entre els objectius de la llei, hi figura el d'«assegurar el coneixement i l'ús progressiu del català com a llengua vehicular en l'àmbit de l'ensenyament». El títol II d'aquesta llei inclou els preceptes relatius a l'ensenyament. L'article 17 estableix que «el català, com a llengua pròpia de les Illes Balears, és oficial a tots els nivells educatius». Es preveu també, a l'article 19, que: «La llengua i literatura catalanes, amb especial atenció a les aportacions de les Illes Balears, han de ser ensenyades obligatòriament en tots els nivells, graus i modalitats de l'ensenyament no universitari. S'ha de garantir el compliment d'aquesta disposició en tots els centres docents». Igualment la dedicació horària, dins els programes educatius, referida a l'ensenyament de la llengua serà en harmonia amb els plans d'estudis estatals i com a mínim igual a la destinada a l'estudi de la llengua i literatura castelleses. La llei estableix també que: «El Govern ha d'adoptar les disposicions necessàries encaminades a garantir que els escolars de les Illes Balears, qualsevol que sigui la seva llengua habitual en iniciar l'ensenyament, puguin utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final del període d'escolaritat obligatòria» (article 20).

Es prescriu igualment que l'administració educativa ha d'establir els mitjans necessaris per fer realitat que la llengua catalana sigui el vehicle d'expressió normal, tant de les actuacions internes com a les externes i a les actuacions i documents administratius. Un altre dels aspectes claus de la llei, que marcarà una de les característiques del nostre model educatiu, és el seu decantament per un model no segregador per causa de la llengua. L'article 22 assenyala que: «L'Administració ha de posar els mitjans necessaris per a garantir que els alumnes no siguin separats en centres diferents per raons de llengua». Aquest model que exclou la possible especialització dels centres en funció de la llengua d'ensenyament fou un dels encerts de la llei i afavoreix la cohesió i la integració social. Per aconseguir els seus objectius la llei exigeix al professorat la corresponent qualificació i preveu la necessària formació inicial i permanent del professorat.

En desenvolupament de la Llei de normalització lingüística es varen prendre un seguit de mesures relatives a la regulació de l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes als centres docents no universitaris de les Illes Balears, la regulació de les exempcions de l'aprenentatge de la llengua catalana que es preveien a la llei amb caràcter excepcional per a aquells que tinguessin la residència transitòria a les Illes Balears, aprovació de textos i material pedagògic; ordenació i regulació del reciclatge del professorat; reconeixement d'equivalències entre títols de reciclatge i de formació per impartir l'ensenyament de la llengua, etc. En desenvolupament de la Llei de normalització es va publicar també el Decret 100/1990, de 29 de novembre, regulant l'ús de les llengües oficials de l'administració de la comunitat autònoma. El Decret 92/1997, de 4 de juliol de 1997, que, pocs mesos abans que la CAIB assumís efectivament les competències educatives, regulava l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears en els centres docents no universitaris, és el que està actualment en vigor. Aquest decret, conegut com a decret de mínims, estableix els mecanismes jurídics i de planificació per possibilitar la progressiva implantació de la llengua catalana a l'ensenyament i estableix pautes específiques per a cada etapa educativa. Es preveu també l'ús de la llengua catalana com a llengua de relació i comunicació a l'àmbit docent. A l'article primer es diu que: «La llengua catalana, amb especial atenció a les modalitats de les Illes Balears, i la literatura catalana, fent incidència a les aportacions de les Balears, s'ensenyaran obligatòriament, juntament amb la llengua i la literatura castellanes, en tots els nivells educatius i en tots els centres de l'ensenyament no universitari. Igualment l'article 2 estableix que: «El nombre d'hores d'ensenyament de les assignatures de llengua i literatura catalanes, pròpies de les Illes Balears, serà com a mínim igual al destinat a l'ensenyament de la llengua i la literatura castellanes, d'acord amb l'article 19.2 de la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística a les Illes Balears». L'article 7 encarrega a l'administració educativa la promoció de l'ús de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, com a llengua vehicular de l'ensenyament no universitari, d'acord amb l'article 22 de la Llei 3/1986, de 29 d'abril. La progressiva implantació de l'ensenyament en llengua catalana s'havia de planificar amb un projecte lingüístic que formaria part del projecte educatiu dels centres.

Aquest model, que regula l'ensenyament de i en llengua catalana a la comunitat autònoma de les Illes Balears, gaudeix d'un ampli acord, com es va manifestar en el fet que no fos modificat a l'etapa del govern del *pacte de progrés*, ja transferides les competències en matèria d'ensenyament. S'ha de fer constar, però, que l'equilibri formal que reflecteix el model entre les dues llengües, a la pràctica, es pot desequilibrar fàcilment en contra del català. Per aquest motiu i per aconseguir realment l'objectiu que al final de l'escolarització obligatòria es dominin adequadament les dues llengües, l'Administració i tota la comunitat educativa han de vetllar acuradament pel compliment de la normativa i s'ha de garantir la correcta formació del professorat.

LA CREACIÓ DELS ORGANISMES DE PARTICIPACIÓ

Com s'ha indicat, a partir del dia 1 de gener de 1997, la comunitat autònoma de les Illes Balears assumia les competències en matèria d'ensenyament no universitari i a partir d'aquell moment se'n va iniciar l'exercici per regular i gestionar el sistema educatiu. Una de les primeres mesures que calia prendre era la creació dels organismes per garantir la participació de la comunitat educativa en la planificació de l'educació.

D'acord amb l'article 27.5 de la Constitució espanyola, els poders públics han de garantir el dret de tothom a l'educació, amb la participació efectiva de tots els sectors afectats. En desenvolupament d'aquest principi, la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (LODE), al seu article 30 crea el Consell Escolar de l'Estat com un organisme d'àmbit estatal que canalitza la participació dels sectors afectats en la programació general de l'ensenyament i té funcions assessorament respecte dels projectes de llei o altres normes que proposi o dicti el govern.

La mateixa LODE estableix també l'existència de consells escolars en cada una de les comunitats autònomes, la composició i les funcions dels quals han de ser fixades per una llei dels seus respectius parlaments. D'igual manera la mateixa llei orgànica determina la capacitat dels poders públics per establir consells escolars d'àmbits territorials diferents al de la comunitat autònoma i regular-ne el funcionament.

En compliment d'aquesta disposició, el parlament de la comunitat autònoma de les Illes Balears va aprovar la Llei 9/1998, de 14 de desembre, de consells escolars de les Illes Balears que fou modificada posteriorment per la Llei 11/2000, de 13 de desembre.

La llei autonòmica defineix el Consell Escolar de les Illes Balears com el màxim organisme consultiu en matèria d'ensenyament no universitari dins l'àmbit territorial de les Illes Balears i organisme superior de representació en aquesta matèria dels sectors afectats. 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 composició del Consell Escolar de les Illes Balears pretén una àmplia representació ponderada dels interessos socials i professionals de les Illes Balears en el camp de l'educació i és format per representants del professorat dels nivells educatius de l'ensenyament no universitari, del pare i mares, dels mateixos alumnes, del personal administratiu i de serveis dels centres docents i dels titulars de centres privats. També hi estat representades les centrals sindicals i les organitzacions patronals com també l'administració educativa autonòmica, els consells insulars i l'administració local. Completen la composició del Consell Escolar de la Comunitat Autònoma un representant de la Universitat, un del Col·legi de Doctors i Llicenciats, un representant de les cooperatives de l'ensenyament de treball associat, quatre personalitats de prestigi i els presidents dels consells escolars insulars que la mateixa llei crea. Aquests consells escolars insulars es creen per donar resposta a les necessitats específiques derivades de les particularitats de la distribució territorial de les Illes Balears i més concretament a les derivades de la insularitat. L'organigrama de consells escolars es completa amb consells escolars municipals amb l'objectiu de potenciar la participació de la comunitat educativa a nivell local.

El Decret 10/2003, de 14 de febrer, de regulació dels consells escolars insulars i dels consells escolars municipals de les Illes Balears, desenvolupa les funcions i la composició d'aquests organismes.

Un altre dels organismes de participació, més especialitzat que el Consell Escolar de les Illes Balears, és el Consell de la Formació Professional de les Illes Balears creat pel Decret 39/2000, de 10 de març. La seva missió és la de ser l'òrgan consultiu, de participació institucional i d'assessorament del Govern de les Illes Balears respecte de tota la formació professional. El formen representants de les conselleries d'Educació i Cultura i de la de Treball i Benestar Social, dels consells insulars i de la Federació d'Entitats Locals de les Illes Balears com també de les organitzacions sindicals i empresarials.

L'INSTITUT D'AVALUACIÓ I QUALITAT DEL SISTEMA EDUCATIU

El Decret 145/2000, de 3 de novembre, crea l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears i en defineix les funcions i l'organització. L'objectiu de l'Institut és el de desenvolupar tasques d'anàlisi i avaluació del sistema educatiu de les Illes Balears. És també l'òrgan encarregat de proporcionar informació rellevant sobre el grau de qualitat del sistema educatiu de les Illes Balears a l'Administració educativa, als òrgans de participació institucional, als diferents sectors de la comunitat educativa i a la societat en general. Entre les seves funcions es troba la de col·laborar amb l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació (INCE) i altres entitats relacionades amb l'avaluació i la qualitat educatives en l'elaboració d'un sistema estatal d'indicadors d'avaluació.

El 2001 el govern va crear també l'Institut de Qualificacions Professionals de les Illes Balears. La seva finalitat és la de definir l'estructura de les qualificacions i establir i mantenir el sistema integral de les qualificacions professionals a les Illes Balears en alts nivells de qualitat i valoració social. També té com a objectiu promoure i realitzar actuacions i estudis encaminats a l'enfortiment, al desenvolupament i a la millora de la formació professional, per iniciativa pròpia, per indicació del Consell de la Formació Professional de les Illes Balears o per petició expressa de les administracions públiques amb competències en la formació professional.

EL DESENVOLUPAMENT DEL MODEL LINGÜÍSTIC

En matèria d'ensenyament de i en la llengua catalana, com s'ha dit, no s'han introduït canvis importants en el model que s'havia configurat abans de rebre les competències educatives. Algunes disposicions han perfilat, completat el model o desenvolupat aspectes concrets insistint en la necessitat de garantir la correcta formació lingüística del professorat i establint previsions per a una correcta atenció dels creixent nombre d'alumnes nous.

Una ordre de 29 d'abril de 1998, modificada per una altra de 21 de desembre de 1998, regula les excepcions de l'avaluació de la llengua i de la literatura catalanes previstes al Decret 92/1997. En aquesta ordre es determina que tan sols es podrà al·legar residència temporal a les Illes Balears quan el temps d'estada més el temps previst de residència sigui igual o inferior a tres anys. La residència temporal s'haurà de justificar mitjançant certificat expedit per l'organisme o l'empresa on treballin l'alumne o el pare, la mare o el tutor, més una declaració de l'alumne si és major d'edat o del pare, la mare o el tutor. També, tal com estableix la Llei de normalització lingüística, els alumnes dels centres d'educació especial que presentin deficiències psíquiques o sensorials, quan, atesa

les circumstàncies familiars, la llengua catalana no sigui la que contribueixi millor al seu desenvolupament, podran ser exempts de l'avaluació de la llengua catalana i de la literatura catalana encara que siguin residents permanents a les Illes Balears. Aquests alumnes seran objecte de les adaptacions curriculars que pertoquin per adequar l'ensenyament de les àrees lingüístiques del currículum als seus coneixements previs i al seu nivell d'aprenentatge.

Uns altres aspectes del Decret 92/1997 han estat desenvolupats per l'Ordre de 12 de maig de 1998, per la qual es regulen els usos de la llengua catalana com a llengua d'ensenyament en els centres docents no universitaris de les Illes Balears. Aquesta ordre regula també els usos de la llengua catalana com a llengua de comunicació.

Igualment aquesta ordre regula l'elaboració del projecte lingüístic de centre inserit en el projecte educatiu que ha d'especificar quines àrees s'impartiran en llengua catalana, definirà els plantejaments didàctics sobre els quals es fonamenta l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües al centre i determinarà l'ús de la llengua catalana en l'àmbit administratiu i en les comunicacions del centre. Es determina que el projecte lingüístic de centre, com a part del projecte educatiu, serà responsabilitat de l'equip directiu, d'acord amb les directrius establertes pel consell escolar.

Unes altres disposicions del Decret 92/1997 han estat desenvolupades per diverses ordres, com la de 22 d'abril de 1998, que regula l'aprovació de projectes editorials en llengua catalana que hagin de servir per editar materials curriculars destinats a ser emprats pels alumnes dels centres docents no universitaris públics i privats. L'ordre de 5 de maig de 1998, per la qual es crea, es regula i es nomena la Comissió Tècnica d'Assessorament per a l'ensenyament de i en llengua catalana. Aquesta ordre fou modificada per la de dia 15 de novembre de 2000, per la qual es modifica i regula la Comissió Tècnica d'Assessorament per a l'Ensenyament de i en Llengua Catalana.

Amb la intenció d'assegurar el domini de la llengua catalana per part del professorat es va publicar el Decret 115/2001, de 14 de setembre, pel qual es regula l'exigència de coneixement de les llengües oficials al personal docent i s'estableixen les situacions en què, com a mínim, s'exigirà l'acreditació del domini de les llengües oficials.

Per últim, en aquest apartat s'ha de fer referència a l'ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 14 de juny de 2002, per la qual es regula l'elaboració i l'execució del Programa d'acolliment lingüístic i cultural adreçat a l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu de les Illes Balears que cursa estudis als instituts d'educació secundària (PALIC), que pretén donar resposta a la creixent presència d'alumnes, procedents de la immigració, al sistema educatiu de les Illes Balears i, en concret, als instituts d'educació secundària i estableix per aquests alumnes una atenció educativa especialitzada.

L'ORDENACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU

En aquest apartat cal destacar les normes que desenvolupen la normativa estatal en l'àmbit de la comunitat autònoma de les Illes Balears, i especialment el que disposava la LOGSE, pel que fa a l'organització dels distints nivells educatius. Aquestes normes regulen les finalitats, l'estructura, els continguts i l'organització del currículum, la metodologia de l'ensenyament i l'avaluació d'aquests nivells educatius i substitueixen, després de rebre les competències, la normativa del MEC que abans regu-

lava aquestes qüestions als territoris sense competències. El Decret 125/2000, de 8 de setembre, estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària, i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. El decret fitxa els objectius generals de l'etapa d'ensenyament obligatori. Insisteix, d'acord amb la normativa que regula l'ensenyament i l'ús de la llengua als centres escolars, que el català ha de ser la llengua d'ensenyament, vehicular i d'aprenentatge. Encarrega a l'escola que potenciï l'ús de la llengua pròpia i responsabilitza el govern a adoptar les mesures encaminades a la normalització d'aquesta. Els currículums de l'ensenyament obligatori han de contribuir a mantenir o recobrar la identitat pròpia de les Illes Balears, inclosos els ensenyaments específics de la nostra història, cultura i tradició. S'introdueix obligatòriament l'ensenyament de les llengües estrangeres a partir del segon cicle de l'educació primària i amb continuïtat al llarg de tota l'educació bàsica obligatòria, un ensenyament que es pot avançar al primer cicle, d'acord amb les normes que pugui dictar la Conselleria d'Educació i Cultura. Es regulen els projectes educatius com una manifestació de l'autonomia pedagògica dels centres escolars i un instrument per donar coherència i continuïtat a la tasca educativa. Els principis de normalització i integració ha de presidir l'atenció educativa de les persones amb discapacitat i d'acord amb aquests principis s'estableix que l'escolarització en centres o unitats d'educació especial només s'ha de fer quan les necessitats dels alumnes no puguin ser ateses en les aules ordinàries. Es responsabilitza el govern a fixar mesures compensatòries amb relació a persones, grups o zones que es trobin en situacions desfavorides per garantir el principi d'igualtat en l'exercici del dret a l'educació. El decret també regula les característiques, les finalitats, els criteris d'avaluació i les àrees de coneixement específics de cada un dels nivells de l'ensenyament obligatori.

L'estructura i l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat a les Illes Balears es regula pel Decret 111/2002, de 2 d'agost. Tal com es defineix al decret, el batxillerat presenta una doble vessant quant a les seves finalitats: d'una banda ha de proporcionar a l'alumnat una maduresa intel·lectual i humana, uns coneixements i unes habilitats que li permetin desenvolupar les funcions socials amb responsabilitat i competència, i d'altra banda el batxillerat l'ha d'orientar i preparar, de forma homologable al nostre entorn europeu, per realitzar estudis superiors, ja siguin universitaris o de formació professional específica. Es configura doncs un batxillerat que no tan sols ha de preparar per a estudis posteriors, sinó que ha de tenir sentit, com a etapa educativa finalista preparatòria d'una integració social i laboral.

La formació professional específica es va regular al Decret 33/2001, de 23 de febrer. Aquest decret estableix les directrius sobre l'estructura i l'organització curricular que han de complir els cicles formatius de formació professional específica en l'àmbit de la comunitat autònoma de les Illes Balears, i també altres aspectes d'ordenació acadèmica necessaris per al desenvolupament dins el sistema educatiu dels esmentats ensenyaments.

El Decret 11/2000, de 4 de febrer, modificat pel Decret 21/2003, de 7 de març, regula els programes de formació professional ocupacional en l'àmbit de les Illes Balears i defineix els objectius que han de tenir aquests programes. Igualment una ordre de 22 d'abril de 2002 del conseller d'Educació i Cultura regula els aspectes essencials dels programes de garantia social. Diverses disposicions han regulat aspectes relatius a l'educació d'adults, com és el cas de la creació de l'Institut d'Educació Secundària a Distància a les Illes Balears; l'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica de per-

sones adultes a les Illes Balears i l'ordenació i l'organització de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat per a persones adultes, en la modalitat d'educació a distància, a les Illes Balears.

ORGANITZACIÓ DELS CENTRES ESCOLARS

El Decret 119/2002, de 27 de setembre, aprova el reglament orgànic de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis públics d'educació primària, i dels col·legis públics d'educació infantil i primària i el Decret 120/2002, de 27 de setembre, aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària.

Juntament amb els decrets d'ordenació dels distints nivells del sistema educatiu autonòmic a què s'ha fet referència, aquestes són normes importants per al desenvolupament de la normativa bàsica de l'Estat en l'àmbit de la comunitat autònoma. Regulen la definició, creació i supressió de centres, òrgans de govern, equips i comissions que s'han de crear i les seves funcions, autonomia pedagògica i organitzativa dels centres, qualitat i avaluació dels centres i participació dels pares. L'ordre de 21 d'octubre de 2002 del conseller d'Educació i Cultura, per la qual es regula la composició, l'elecció i la renovació dels consells escolars dels centres d'educació de persones adultes de les Illes Balears, aplica a aquests centres, amb les adaptacions que són necessàries, el que estableix, amb caràcter general, el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària.

Amb la voluntat d'aprofundir en l'autonomia pedagògica i organitzativa dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears i de dotar-los d'instruments per a una millor utilització dels seus recursos humans i materials, es va aprovar l'ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 27 de juny de 2001, de regulació de l'organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears, i d'elaboració i aplicació de projectes d'intervenció educativa (PIE) per al curs 2001-02. Amb aquesta disposició es permet als instituts dissenyar mesures singulars d'organització i d'intervenció pedagògica, amb la finalitat de portar a terme amb major eficàcia els propòsits que figuren als projectes educatiu i curricular del centre. Aquests PIE incorporats a la programació general anual han de ser una resposta organitzativa del centre a les necessitats educatives de l'alumnat a partir dels recursos humans i materials de què disposa. Els PIE, que continuaren durant el curs 2002-2003, tenen com a objectiu bàsic atendre les necessitats socioeducatives d'alumnat amb risc d'exclusió escolar o social per als quals les mesures ordinàries i extraordinàries aplicades dins els IES no han aconseguit els resultats desitjats. També han de facilitar el retorn a l'activitat acadèmica o formativa tot possibilitant l'oportunitat de continuar i acabar l'educació secundària obligatòria.

Amb el mateix objectiu d'aprofundir en l'autonomia dels centres, en aquest cas en la seva vessant econòmica, es va aprovar el Decret 110/2002, de 2 d'agost, pel qual es regula el procediment per dur a terme l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris de la Conselleria d'Educació i Cultura de la comunitat autònoma de les Illes Balears, que es va desenvolupar per ordre del conseller de Presidència de 2 de desembre de 2002, dictada a proposta del conseller d'Hisenda i Pressuposts i del conseller d'Educació i Cultura, de desplegament del Decret 110/2002, de 2 d'agost, pel qual es regula el procediment per dur a terme l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris de la Conselleria d'Educació i Cultura de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

DETERMINACIÓ DELS CURRÍCULUMS PROPIS

La determinació del contingut de les distintes matèries, en el marc dels ensenyaments mínims fixats per l'Estat, és un altre dels instruments que té la comunitat autònoma per definir el seu propi model educatiu. Diverses normes han regulat els currículums de l'educació infantil, l'educació primària, la secundària obligatòria i el batxillerat. També s'han aprovat els currículums del cicle formatiu de grau mitjà corresponent al títol de tècnic en Comerç; del cicle formatiu de grau superior corresponent al títol de tècnic superior en Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques; del cicle formatiu de grau superior corresponent al títol de tècnic superior en Animació Turística, i del cicle formatiu de grau mitjà corresponent al títol de Tècnic en gestió administrativa.

FORMACIÓ DEL PROFESSORAT I MILLORA DE LES SEVES CONDICIONS LABORALES

Pel que fa a la regulació de la formació permanent del professorat, cal esmentar el Decret 68/2001, de 18 de maig, pel qual es regula l'estructura i l'organització de la formació permanent del professorat de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

És una norma que regula els plans quadriennals de formació permanent del professorat, crea el Servei de Formació Permanent i regula les funcions i organització dels centres de professorat. Igualment una ordre de 28 de maig de 2001 crea i regula els centres de professorat i estableix la selecció i situació administrativa dels assessors i les assessores de formació permanent. L'ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 2 de gener de 2002, per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari, estableix el marc normatiu per conjugar l'oferta formativa generada per la mateixa administració amb les propostes d'altres institucions i entitats formatives.

Igualment el 30 d'abril de 2002 es va signar entre la Conselleria de Cultura i Educació i els sindicats l'acord per a la millora de l'ensenyament públic no universitari i de les condicions de treball del personal no docent. En aplicació d'aquest acord es varen aprovar diverses mesures per equiparar el sous del funcionaris docents als altres funcionaris de la CAIB, es va establir un sistema de prestacions d'acció social i es va crear un complement autonòmic per a les gratificacions de la jubilació anticipada prevista a la LOGSE.

ALTRES DISPOSICIONS

En exercici de les seves competències la comunitat autònoma de les Illes Balears ha regulat també altres aspectes del sistema educatiu o s'han pres mesures en temes relacionats amb l'educació. S'ha fixat l'organització de la inspecció educativa en l'àmbit de l'ensenyament no universitari regulant les funcions i atribucions dels inspectors, el seu procés de selecció i de formació permanent. Diversos decrets han anat regulant els processos admissió d'alumnes als centres sostinguts amb fons públics. Igualment s'ha regulat el procediment d'homologació de llibres de text i altres materials curriculars. La voluntat i l'interès per conservar el patrimoni historicoeducatiu es va manifestar en la creació de l'Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears. Les funcions d'aquests centre són: recollir, catalogar, restaurar i conservar els documents de qualsevol naturalesa relacionats amb l'educació i els materials educatius de les Illes Balears; realitzar exposicions temàtiques per a

la difusió i el foment del coneixement de la història de l'educació a les Illes Balears; impulsar la investigació i les publicacions sobre temes de la història de l'educació a les Illes Balears posant a l'abast dels investigadors els materials que en formen el fons, i fer conèixer la història de l'educació a les Illes Balears.

CLOENDA

Una part d'aquesta normativa, desenvolupada durant l'època del govern del pacte de progrés, d'acord amb les directrius fixades a la LOGSE i que ara per ara ha iniciat la configuració del sistema educatiu no universitari propi de les Illes Balears, es veu afectada per l'aprovació de la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació i pel seu desplegament posterior. La incidència d'aquesta llei és especialment important en els temes relacionats amb estructura del sistema educatiu —especialment de l'ensenyament secundari obligatori—, l'organització dels centres escolars, òrgans de govern del centres i participació de la comunitat educativa, currículum, admissió d'alumnes en centres públics i concertats, característiques de l'educació infantil, aprovació de llibres i material escolar, ensenyaments especials, entre altres temes. L'anunciat ajornament de l'entrada en vigor de determinats preceptes de la LOCE, després de la victòria electoral del PSOE a les eleccions al govern de l'Estat, i la voluntat manifestada per aquest partit d'aprovar una nova llei en un curt termini de temps, introdueix una situació de compàs d'espera.

APÈNDIX

Normativa lingüística

Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística.

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

Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports de 27 de juliol de 1998, de catalogació de places bilingües a les plantilles dels instituts d'educació secundària dependents de la comunitat autònoma de les Illes Balears on imparteixen ensenyaments els funcionaris dels cossos de professors d'ensenyament secundari i de professors tècnics de formació professional.

Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports de dia 3 d'agost de 1998, per la qual es modifica la plantilla, la composició d'unitats, i cataloga places com a bilingües, de diversos centres públics d'educació primària i del primer cicle d'educació secundària.

Ordre del conseller d'Educació, Cultura i Esports de dia 22 de gener de 1999, d'actualització de la catalogació de places bilingües a les plantilles dels instituts d'educació secundària on imparteixen ensenyaments els funcionaris dels cossos de professors d'ensenyament secundari i de professors tècnics de formació professional.

Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 2 de febrer de 2000, d'actualització de la catalogació de places bilingües a les plantilles dels instituts d'educació secundària, als col·legis públics on s'imparteix el primer cicle de l'educació secundària obligatòria, a les escoles oficials d'idiomes, als

centres d'educació de persones adultes, a l'Escola Superior de Disseny i Restauració i a les escoles d'arts de les Illes Balears.

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

Organismes de participació

Decret legislatiu 112/2001, de 7 de setembre, pel qual s'aprova la Llei de consells escolars de les Illes Balears.

Decret 10/2003, de 14 de febrer, de regulació dels consells escolars insulars i dels consells escolars municipals de les Illes Balears.

Decret 39/2000, de 10 de març, pel qual es crea i es regula el Consell de Formació Professional de les Illes Balears.

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu

Decret 145/2000, de 3 de novembre, de creació de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears.

Ordenació del sistema educatiu

Decret 125/2000, de 8 de setembre, 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.

Decret 111/2002, de 2 d'agost, pel qual s'estableix l'estructura i l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat a les Illes Balears.

Decret 33 /2001, de 23 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de formació professional específica a les Illes Balears.

Ordre de 22 d'abril de 2002 del conseller d'Educació i Cultura, per la qual es regulen els aspectes essencials dels programes de garantia social

Formació ocupacional

Decret 21/2003, de 7 de març, de modificació del Decret 11/2000, de 4 de febrer, pel qual es regulen els programes de formació professional ocupacional en l'àmbit de les Illes Balears.

Educació de les persones adultes

Decret 70/2002, de 10 de maig, pel qual es crea l'Institut d'Educació Secundària a Distància a les Illes Balears.

Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 19 de juliol de 2002, per la qual es regula l'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica de persones adultes a les Illes Balears.

Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 19 de juliol de 2002, per la qual es regula l'ordenació i l'organització de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat per a persones adultes, en la modalitat d'educació a distància, a les Illes Balears.

Ordenació de centres

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

Decret 119/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis públics d'educació primària, i dels col·legis públics d'educació infantil i primària.

Ordre, de 21 d'octubre de 2002, del conseller d'Educació i Cultura, per la que es regula la composició, l'elecció i la renovació dels consells escolars dels centres d'educació de persones adultes de les Illes Balears.

Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 27 de juny de 2001, de regulació de l'organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears, i d'elaboració i aplicació de projectes d'intervenció educativa per al curs 2001-02.

Alumnat d'incorporació tardana

Ordre de dia 14 de juny de 2002, pel qual es regula l'elaboració i l'execució del Programa d'acolliment lingüístic i cultural adreçat a l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu de les Illes Balears que cursa estudis als instituts d'educació secundària.

Currículums

Decret 66/2001, de 4 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears.

Decret 67/2001, de 4 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears.

Decret 86/2002, de 14 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears.

Decret 111/2002, de 2 d'agost, pel qual s'estableix el currículum de batxillerat a les Illes Balears.

Decret 8/2003, de 7 de febrer, pel que s'estableix el currículum del cicle formatiu de grau mitjà corresponent al títol de tècnic en Comerç.

Decret 16/2003, de 21 de febrer, pel qual s'estableix el currículum del cicle formatiu de grau superior corresponent al títol de tècnic superior en Desenvolupament d'aplicacions informàtiques.

Decret 11/2003, de 14 de febrer, pel qual s'estableix el currículum del cicle formatiu de grau superior corresponent al títol de Tècnic superior en animació turística.

Decret 1/2003, de 3 de gener, pel qual s'estableix el currículum del cicle formatiu de grau mitjà corresponent al títol de Tècnic en gestió administrativa.

Creació de col·legis professionals relacionats amb el món de l'ensenyament

Llei 13/2001 de 8 d'octubre, de creació del Col·legi Professional de Logopedes de les Illes Balears.

Llei 15/2001, de 29 de novembre, de creació del Col·legi Professional de Pedagogs i Pedagogues de les Illes Balears.

Llei 8/2002, de 26 de setembre, de creació del Col·legi d'Educaadores i Educadors Socials de les Illes Balears.

Autonomia econòmica dels centres

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

Ordre del conseller de Presidència de 2 de desembre de 2002, dictada a proposta del conseller d'Hisenda i Pressuposts i del conseller d'Educació i Cultura, de desplegament del Decret 110/2002, de 2 d'agost, pel qual es regula el procediment per dur a terme l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris de la Conselleria d'Educació i Cultura de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Formació del professorat

Decret 68/2001, de 18 de maig, pel qual es regula l'estructura i l'organització de la formació permanent del professorat de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Ordre de 28 de maig de 2001, per la qual es creen els centres de professorat.

Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de dia 2 de gener de 2002, per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari.

Inspecció

Decret 36/2001, de 9 de març, pel qual es regula la Inspecció Educativa en l'àmbit de l'ensenyament no universitari.

Arxiu i Museu de l'Educació

Decret 107/2001, de 3 d'agost, pel qual es crea l'Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears i se'n regula el funcionament.

Gratificacions i prestacions socials del funcionaris docents

Decret 128/2002, de 18 d'octubre, pel qual es regula el sistema de prestacions d'acció social a favor del personal docent no universitari de les Illes Balears.

Decret 83/2002, de 14 de juny, pel qual es crea el complement autonòmic i se'n determina l'import corresponent de les gratificacions extraordinàries previstes en la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu per als funcionaris docents no universitaris que optin a la jubilació voluntària anticipada.

Acord del Consell de Govern de les Illes Balears, de 28 de febrer de 2003, pel qual s'augmenta l'import del complement autonòmic addicional de les gratificacions extraordinàries previstes a la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu per als funcionaris docents no universitaris que optin a la jubilació voluntària anticipada durant els anys 2003 i 2004.

**RELACIÓ DELS COL·LABORADORS
I COL·LABORADORES
DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ
DE LES ILLES BALEARS 2004**



**Relació dels col·laboradors
i col·laboradores
de l'anuari de l'educació
de les Illes Balears 2004**

PERE ALZINA SEGUÍ

Alaior (Menorca) 1960. Diplomant en Magisteri i llicenciat en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor associat a la seu de la UIB a Menorca; psicopedagog i actual director de l'IES Josep Miquel Guàrdia d'Alaior. Especialitzat en atenció a la diversitat, història de l'educació i didàctica de les llengües.

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Santiago de Compostel·la 1960. Diplomant en Treball Social, llicenciat i doctor en Filosofia per la Universitat de les Illes Balears. Té estudis de Sociologia per la UNED i la UAB. Des de 1996 és professor titular d'universitat de Bases Metodològiques de la Investigació Educativa del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB. La seva especialització s'ha centrat en l'anàlisi de necessitats dels joves i les persones majors, com també dels serveis socials i els mètodes d'investigació. Ha estat director de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears.

ALBERT CATALAN FERNÁNDEZ

Queralbs (Girona) 1949. Llicenciat en Ciències Biològiques per la Universitat de Barcelona. Professor d'educació secundària i professor associat de la Universitat de les Illes Balears. Actualment és membre del Programa d'orientació i transició a la Universitat, dependent de la UIB i la Conselleria d'Educació. El seu treball es desenvolupa, a part de la docència, en el camp de l'educació ambiental, la didàctica de les ciències i la formació del professorat.

EQUIP DIRECTIU DE L'IES AURORA PICORNELL

Alicia Aguilar Suárez. Llicenciada en Psicologia, llicenciada en Pedagogia per la Universitat de Barcelona. Directora de l'IES Aurora Picornell.

M. Magdalena Ramis Bibiloni. Llicenciada en Psicologia per la Universitat de les Illes Balears. Secretària de l'IES Aurora Picornell.

M. Antònia Rosselló Costa. Llicenciada en Geografia i Història per la Universitat de les Illes Balears. Cap d'estudis de l'IES Aurora Picornell.

LIBERTO MACÍAS GONZÁLEZ

Palma (Mallorca) 1975. Llicenciat en Pedagogia per la Universitat de les Illes Balears, actualment cursa el Programa de doctorat en Gerontologia Educativa i Social del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB. Tutor d'un itinerari integral de formació destinat a col·lectius en situació d'exclusió social. Ha estat col·laborador de la Universitat Oberta per a Majors de la UIB.

CARLES MANERA ERBINA

Palma (Mallorca) 1957. Llicenciat i doctor en Història General per la Universitat de les Illes Balears i doctor en Ciències Econòmiques i Empresarials per la Universitat de Barcelona. Catedràtic d'Història i Institucions Econòmiques del Departament d'Economia Aplicada de la UIB. Està especialitzat en l'anàlisi del creixement econòmic balear a l'època contemporània, en la història econòmica del turisme de masses i en el tema de la sostenibilitat econòmica. Ha estat vicerector de la UIB.

MARTÍ X. MARCH I CERDÀ

Pollença (Mallorca) 1954. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona. Catedràtic d'universitat de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social de la UIB. Està

especialitzat en avaluació de programes educatius i socials, estudis sociològics de l'educació i en la pedagogia de la inadaptació social. Ha estat director del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB durant diversos anys i director general d'Universitat del Govern de les Illes Balears (1999-2003).

M. LLUÏSA MIR POZO

Barcelona 1948. Llicenciada en Filosofia i Lletres (Història Moderna i Contemporània) i en Psicologia per la Universitat de Barcelona. Doctora en Psicopedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Professora titular de la UIB de l'àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Especialista en Psicopedagogia Infantil i Psicomotricitat.

JOSEP LLUÍS OLIVER TORELLÓ

Maria de la Salut (Mallorca) 1960. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Actualment és professor titular d'escola universitària en el Departament de Ciències de l'Educació de la UIB. Professionalment ha treballat, entre d'altres, com a responsable de les Llars del Menor, del Servei de Protecció de Menors i de la Secció de Planificació del Consell de Mallorca. Ha realitzat diverses investigacions sobre acolliments residencials, maltractament a menors i planificació i avaluació de serveis socials.

CARME ORTE SOCIAS

Santander 1957. Llicenciada en Psicologia i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora titular d'universitat del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB. Està especialitzada en temes d'inadaptació social, drogodependències i gerontologia, dins els camps de la Psicologia i la Pedagogia Social.

MIQUEL RAYÓ I FERRER

Palma (Mallorca) 1952. Llicenciat en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor d'educació secundària (orientador a l'IES Francesc de Borja Moll, actualment en el Programa d'orientació i transició a la universitat, POTU). Treballa habitualment en temes relacionats amb l'orientació educativa, l'educació ambiental i la literatura infantil i juvenil.

M. ANTÒNIA RIERA JAUME

Manacor (Mallorca) 1959. Llicenciada i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora titular de la UIB. Està especialitzada en temes de didàctica i organització relacionats amb la primera infància i en el desenvolupament de programes socioeducatius per a infants i famílies.

MIQUEL SBERT GARAU

Llucmajor (Mallorca) 1952. Mestre d'educació primària. Llicenciat en Filologia Hispànica i doctor en Filologia Catalana (1992). Ha exercit de mestre, de professor d'educació secundària i de professor associat de la UIB. Actualment és inspector d'educació de la Conselleria d'Educació i Cultura. Ha estat, entre altres càrrecs, director general d'Ordenació i Innovació (1997-1999). Està especialitzat en normalització lingüística i educació; cultura popular i literatura oral.

MATEU SERVERA BARCELÓ

Can Teuler, Manacor (Mallorca) 1965. Llicenciat i doctor en Psicologia per la Universitat de les Illes Balears. Professor titular i director del Departament de Psicologia de la UIB. Està especialitzat en problemes d'aprenentatge relacionats amb la impulsivitat i trastorns de comportament en la infància. Treballa en un grup de recerca centrat en el TDAH en el marc de l'Institut Universitari d'Investigacions en Ciències de la Salut (IUNICS).

BERNAT SUREDA I GARCIA

Palma (Mallorca) 1953. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona. Catedràtic d'universitat de la UIB. Està especialitzat en història de l'educació i en política i legislació educativa. Ha estat vicerector d'ordenació acadèmica de la UIB i president del Consell Escolar de les Illes Balears.

CARMEN TOUZA GARMA

Albacete 1967. Llicenciada i doctora en Psicologia per la Universitat Complutense de Madrid. Actualment és professora titular d'escola universitària en el Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. En la seva activitat investigadora, ha investigat sobre maltractaments a menors i a persones majors.

MARGALIDA VIVES BARCELÓ

Palma (Mallorca) 1978. Diplomada en Magisteri i llicenciada en Psicopedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Les seves àrees d'investigació són: el suport social, les persones majors i els menors en situacions de conflicte. Ha estat col·laboradora de la Universitat Oberta per a Majors de la UIB.



Anuari de l'educació de les Illes Balears 2004

