Joan Amer Fernández
Director

ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS

2020

Universitat de les Illes Balears

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2020

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

Consell de Direcció

Director: Dr. Joan Amer Fernàndez
Subdirectora: Dra. Maria Antònia Gomila Grau
Secretari: Sr. Albert Cabellos Vidal

Vocals:
Dra. Carmen Orte Socias
Dr. Josep Lluís Oliver Torelló
Dra. Belén Pascual Barrio
Dra. Marga Vives Barceló
Dra. Rosario Pozo Gordaliza
Dra. Victòria Quesada Serra
Dra. María Valero de Vicente

Consell Assessor:
Dr. Pere Alzina Seguí
Sra. Magdalena Balle Garcia
Dr. Lluís Ballester Brage
Sr. Bartomeu Cañellas Roca
Sra. Isabel Cortada Marín
Sra. Marta Escoda Trobat
Dra. Sara González Gómez
Dra. Gemma Tur Ferrer

* © del text: els autors 2020
* © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya

* Disseny i maquetació: ddc
* Impressió: Fundació amadip.esment
* ISSN: 1889-805X
* Dipòsit legal: PM-2548-2004

MIXT
Paper procedent de fonts responsables
FSC
www.fsc.org
FSC® C111336

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.
Els textos han estat revisats lingüísticament pel Servei Lingüístic de la UIB i per Catalina Serra Vidal.
S'autoritza la reproducció total o parcial dels textos, si se'n dóna la font i l'autor o autora.

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

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

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

GIFES: Dr. Joan Amer Fernández. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus UIB. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)
Tel.: 971 17 25 83 / Fax: 971 17 31 90 . E-mail: joan.amer@uib.cat

SUMARI

PRESENTACIÓ 7

- **ELS REPTES DE L'EDUCACIÓ ARRAN DE LA PANDÈMIA** 8
  Per Josep Antoni Cifre Rodríguez

PRÒLEG 11

- **COVID, DESIGUALTAT EDUCATIVA I NOUS ESCENARIS PER A L'ÈXIT ESCOLAR I EDUCATIU** 12
  Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears

I. INTRODUCCIÓ 15

- **CAP A UNA ESCOLA INCLUSIVA I COEDUCATIVA; QUÈ ENS HA ENSENYAT EL CONFINAMENT** 16
  Per Marina Subirats Martori

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS 27

- **EL SISTEMA EDUCATIU A LES ILLES BALEARS** 28
  Per Antoni Bauzà Sampol, Belén Pascual Barrio, Marga Vives Barceló i Joan Amer Fernàndez
- **RENDIMENT ACADÈMIC, SATISFACCIÓ I INSERCIÓ LABORAL A LES TITULACIONS UNIVERSITÀRIES OFICIALS DE GRAU DE LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS** 62
  Per Juan José Montaño Moreno i Maria Jesús Mairata Creus
- **LA UNED: VISIONÀRIA I PIONERA. LA SEMIPRESENCILITAT COM A MODEL D'EDUCACIÓ FUTURA** 74
  Per Judit Vega Avelaira
- **RECURSOS DE SUPORT AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS: L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT EN TEMPS DE CONFINAMENT** 86
  Per Marta Escoda Trobat i Maria Antònia Gomila Grau
- **UNA MIRADA ALS EQUIPS D'ATENCIÓ PRIMERENCA DE LES ILLES BALEARS** 96
  Per Rosa Mas Ramis

III. ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: ESTUDIS I INDICADORS 109

- **EVOLUCIÓ DELS RESULTATS EN COMPETÈNCIA MATEMÀTICA DE L'ALUMNAT DE LES ILLES BALEARS** 110
  Per *Rut Garí Ruiz i Xavier Real Vila*

- **CONSOLIDACIÓ DE LA TENDÈNCIA ASCENDENT DE L'ALUMNAT ESTRANGER I DISTRIBUCIÓ MUNICIPAL A LA COMUNITAT BALEAR. RESULTATS DE L'INFORME PISA 2018 EN RELACIÓ AMB L'ALUMNAT IMMIGRANT I NADIU** 124
  Per *Lluís Vidaña Fernández*

IV. L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS ... 143

- **LA NOVA MIRADA QUE HA APORTAT L'EXPERIÈNCIA EUROPEA AL CEPA SON CANALS** 144
  Per *Magdalena Balle Garcia*

- **L'EXPERIÈNCIA D'APLICACIÓ DEL PROGRAMA DE COMPETÈNCIA FAMILIAR (PCF 12-16 ANYS) EN EL CENTRE JOVENT** 156
  Per *Alicia Maroni i Andreu Cloquell Manresa*

- **EL GIPEC IB, TAMBÉ AL SERVEI DE LA COMUNITAT EDUCATIVA** 170
  Per *Joan Antoni Sancho Castañer*

- **ELS PROGRAMES UNIVERSITARIS PER A PERSONES MÉS GRANS DE CINQUANTA ANYS MILLOREN LA PERCEPCIÓ DE QUALITAT DE VIDA DELS PARTICIPANTS** 196
  Per *Liberto Macías González*

V. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS 207

- **REPENSANT L'EDUCACIÓ QUE VOLEM: VISIÓ TEORICOPRÀCTICA DE LA IMPORTÀNCIA DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL A L'ESCOLA** 208
  Per *Nieves Tobaruela Mendoza*

- **LA BIBLIOTECA DE L'IES JOAN RAMIS I RAMIS A TRAVÉS DEL TEMPS** 224
  Per *Mercedes Caruana Orfila, Miquel Orfila Timoner i Margarida Cursach Seguí*

- **PRINCIPALS ASPECTES JURÍDICS DE L'AVANTPROJECTE DE LLEI D'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS** 234
  Per *Mercedes Martínez Terreros*

- **REFLEXIONS A L'ENTORN DEL MODEL LINGÜÍSTIC ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS** 246
  Per *Isabel Simón Serra*

- **ELS ADOLESCENTS I LES PANTALLES ADDICTIVES A LES ILLES BALEARS** 260
  Per *Alumnat de 2n d'ESO de l'IES Binissalem (curs 2018/2019), Jordi Albis Vives, Catalina March Dols*

- **ELS TRASTORNS EMOCIONALS GREUS A L'ESCOLA PÚBLICA DE LES ILLES BALEARS** 274
  Per *David Sánchez Llull i Cristina Piña González*

- **EL CAMÍ ENVERS UNA COEDUCACIÓ CONSCIENT. ELS SERVEIS D'ATENCIÓ EDUCATIVA INFANTIL (0-3 ANYS) DE MENORCA VOLEM SER SERVEIS DE COEDUCACIÓ** 298
  Per *Laura Truyol Vivó i Cristina Gomila Pons*

VI. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ: EDUCACIÓ AFECTIVA I SEXUAL 309

- **INTRODUCCIÓ AL MONOGRÀFIC D'EDUCACIÓ AFECTIVA I SEXUAL** 310
  Per *Sandra Sedano Colom i Lluís Ballester Brage*

- **EL PROGRAMA D'EDUCACIÓ AFECTIVA I SEXUAL «AMB TOTS ELS SENTITS»** 316
  Per Rosa M. Aranguren Balerdi, Antònia M. Tomàs Vidal i Margalida Ordinas Vaquer

- **SEX EDUCATION A L'IES ANTONI MAURA: ENTRE N'OTIS I LA DOCTORA MILBURN** 334
  Per *Marta Franco Capó i Maria Homar Cañellas*

- **UNA PROPOSTA DE COEDUCACIÓ AFECTIVOSEXUAL AMB PERSPECTIVA FEMINISTA A L'IES JOSEP FONT I TRIAS** 348
  Per *Aina Cassanyes Roig i Laura Izquierdo Sánchez*

- **SEXTIMA! EXPERIÈNCIA D'EDUCACIÓ AFECTIVA I SEXUAL A EIVISSA** 360
  Per *Belén Alvite Gregori*

- **CALVIÀ, MUNICIPI COMPROMÈS AMB L'EDUCACIÓ AFECTIVA I SEXUAL** 374
  Per *Sandra Sedano Colom*

- **ELS TALLERS PER A PARES, MARES I ALUMNES SOBRE PORNOGRAFIA I EDUCACIÓ AFECTIVOSEXUAL** 386
  Per *Lluís Ballester Brage*

VII. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ II: COVID I EDUCACIÓ 393

- **INTRODUCCIÓ AL MONOGRÀFIC COVID I EDUCACIÓ** 394
  Per *Joan Amer Fernàndez i Lluís Ballester Brage*

- **EDUCACIÓ A CASA MÉS ENLLÀ DEL CONFINAMENT** 396
  Per *Francesc Imbernón Muñoz*

- **L'EDUCACIÓ INFANTIL, CONFINADA** 402
  Per *Emylse Mas Mir*

- **ADAPTACIÓ DELS PROCESSOS FORMATIUS DE LA FP A UNA SITUACIÓ DE CONFINAMENT. CENTRE INTEGRAT DE FORMACIÓ PROFESSIONAL SON LLEBRE** 412
  Per *Equip Directiu del CIFP Son Llebre*

- **IMPLICACIÓ PARENTAL I RELACIÓ ENTRE FAMÍLIA I ESCOLA EN TEMPS DE CONFINAMENT** 424
  Per *Maria Antònia Oliver Torelló, Ruth Muñoz Florit i Maria Antònia Gomila Grau*

- **LA IMPORTÀNCIA DEL PROFESSIONAL DE LA PSICOLOGIA EDUCATIVA EN TEMPS DE PANDÈMIA** 436
  Per *Shannon de Jesús Argillier, Juana María Ribas Nuñez, Victoria González Cantarero, Cinthia Frias Butrón i Pere Antoni Joy Mayol*

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2020 459

PRESENTACIÓ

Els reptes de l'educació arran de la pandèmia

Per Josep Antoni Cifre

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

Diuen els epidemiòlegs que malgrat les restriccions que patim per mor de la pandèmia no ens hem d'oblidar de viure. És en aquest sentit que Colonya mantén encara més activa la seva Obra Social. Dintre d'aquesta, la publicació de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears té un pes rellevant. La present és la dissetena edició de l'Anuari, que ha estat possible gràcies a la tasca del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears, al qual agraïm la seva tasca i implicació, així com també agraïm la col·laboració de la Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears.

La situació viscuda enguany ha constituït un gran repte per al sector educatiu. Aquest s'ha afanyat a adaptar-se a les necessitats sorgides arran de la pandèmia, havent de proveir de nous recursos als alumnes per tal de poder seguir ensenyant, moltes vegades en condicions molt poc adients. Valoram la capacitat per afrontar aquesta situació difícil i alhora ens adonam dels avantatges de la "normalitat" perduda. Sens dubte, tots volem un sistema educatiu millor, i també volem reconèixer les grans fites aconseguides, les quals, per circumstàncies sobrevingudes, podem valorar millor ara en la seva justa mesura.

Des de la Fundació Guillem Cifre de Colonya continuarem recolzant el sector educatiu, tant amb l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears, com eina de treball i anàlisi, així com amb tots els recursos que dedicam a la realització d'activitats educatives. Tot plegat perquè apostam per l'educació com a factor primordial per a la millora integral de la nostra societat.

PRÒLEG

COVID-19, desigualtat educativa i nous escenaris per a l'èxit escolar i educatiu

Direcció de l'Anuari de l'Educació

L'Anuari arriba a la dissetena edició en un context en què l'educació ha esdevingut més central que mai i està en el centre del debat polític i comunicatiu arran del nou escenari generat per la COVID-19. Les famílies han carregat un pes molt important de l'educació en una situació inèdita que ha fet emergir nous interrogants. D'una banda, la falta d'escola presencial segurament ha impactat de manera més greu en l'alumnat socialment més vulnerable. Això ha posat damunt la taula com compensar aquest alumnat per la pèrdua de competències, deguda a l'absència d'escola presencial durant el període de confinament. D'altra banda, les famílies, en especial les mares, han hagut d'abordar estratègies educatives i de conciliació familiar-laboral en un context crònic de dificultats de conciliació. A més, el professorat ha treballat de manera ràpida i vocacional, tot cercant noves respostes als nous escenaris i constatant que la digitalització educativa aporta elements, però que la presencialitat ha de tornar tan bon punt sigui possible, per les contribucions específiques i insubstituïbles que fa (en termes de socialització, de referents i models educatius, de continguts, de normes de treball, de rutines...).

L'Anuari, en la seva missió de combinar la mirada a llarg termini amb l'esforç de trobar respostes a les necessitats i reptes educatius més immediats, ha abordat el tema de la desigualtat educativa i les conseqüències del confinament amb una secció monogràfica especial anomenada «COVID-19 i educació». Alineat amb la fita de ser un mirall rigorós de les principals dinàmiques educatives, l'Anuari ha hagut d'aturar màquines, incorporar nous capítols i modificar visions en alguns dels existents per poder donar una resposta més acurada i rigorosa al nou escenari generat per la COVID-19.

En paral·lel, i amb l'objectiu de mantenir la perspectiva diacrònica de l'Anuari i les seves disset edicions, s'ha respectat l'estructura de la publicació i els diferents blocs als quals anualment para atenció.

En un primer bloc, es fa seguiment de les principals dades del sistema educatiu. Es dedica espai a les principals informacions relatives al sistema educatiu no universitari de les Balears, però també a elements específics com l'atenció a la diversitat, el paper de la semipresencialitat, la inserció professional de l'alumnat titulat de la UIB, entre d'altres.

En un segon bloc, s'estudien resultats del sistema escolar de l'arxipèlag, tot analitzant el rendiment acadèmic de l'alumnat immigrant (anàlisi d'especial rellevància tenint en compte que les Balears són la primera comunitat en presència d'alumnat immigrat en termes relatius) així com els resultats en competència matemàtica de l'alumnat de Balears.

En un tercer bloc, es dedica especial atenció a l'esfera de l'educació social, perquè cal tenir present que els espais d'aprenentatge fora de l'escola són cada pic més importants en la formació de competències i habilitats socials i professionals. En aquest bloc, es parla, entre altres coses, d'experiències innovadores de caràcter internacional en educació d'adults i aprenentatge al llarg de tota la vida, de la millora de qualitat de vida de les persones grans mitjançant la participació en programes educatius o d'experiències socioeducatives d'educació familiar en barris vulnerables com en el cas de sa Indioteria a Palma (Mallorca).

En un quart bloc, s'analitzen diferents iniciatives en l'àmbit de la recerca i la innovació pedagògica, com l'avantprojecte de llei d'educació de les Illes Balears, el model lingüístic escolar, l'educació emocional o les addiccions entre la població adolescent, entre d'altres.

El cinquè bloc és un monogràfic sobre l'educació afectiva i sexual. Es tracta d'un tema que ha agafat especial transcendència i rellevància en els darrers anys fruit principalment de dos aspectes. Primer, per l'absència d'una educació afectiva i sexual més consolidada, central i estable dins el currículum. Segon, per l'impacte de la pornografia en les plataformes tecnològiques i les xarxes socials que permeten noves formes de consum audiovisual i incideixen en les relacions personals. El ventall del monogràfic és divers i aborda propostes tant escolars com municipals en el conjunt de l'arxipèlag. També es presta atenció als tallers per a mares, pares i alumnat.

Per acabar, el sisè bloc és la secció monogràfica sobre COVID-19 i educació. Aquí es dona entrada a experts sobre el tema de les conseqüències educatives de la pandèmia i s'analitzen distintes etapes educatives com l'educació infantil o la formació professional. També tracta la relació família-escola durant el confinament o, en un altre capítol, es recull el paper dels professionals en psicologia educativa.

En conjunt, els diferents actors de la comunitat educativa, alumnat, famílies, professorat, s'han trobat de manera sobtada i inèdita en un nou escenari que, d'una banda, ha accentuat velles desigualtats i alhora ha fet emergir de manera ràpida nous plantejaments per abordar la nova realitat. Molts elements de la digitalització educativa, accelerats el darrer any, han arribat per quedar-se. No obstant això, el component presencial de l'educació continua essent un pilar fonamental per treballar per a l'equitat i la qualitat educativa, i cal que vagi trobant a poc a poc el seu nou lloc (un lloc central i essencial). A més, les circumstàncies de la COVID-19 també han comportat que la comunitat educativa hagi tingut dificultats per abordar amb normalitat la presa de decisions davant aquest escenari (per exemple, per determinar el grau de presencialitat o el nivell de suport extra i logístic requerit en els casos necessitats, entre d'altres).

I. INTRODUCCIÓ

Cap a una escola inclusiva i coeducativa, què ens ha ensenyat el confinament

Marina Subirats

Vaig tenir la sort de ser alumna d'una escola meravellosa en una època d'escoles terribles. L'Escola del Mar de Barcelona era als anys cinquanta, quan jo hi anava, una de les poques restes vives del que havia estat la gran efervescència pedagògica del primer terç de segle a Catalunya i, especialment, a Barcelona. L'herència intel·lectual de Maria Montessori, de Ferrer i Guàrdia, de Rosa Sensat i d'Alexandre Galí encara hi era present, malgrat que no es podia mostrar en tot el seu esclat perquè la constant vigilància de la Falange i la seva Sección Femenina no permetien anar gaire lluny. Era, però, una escola mixta amb una educació similar per als nois i per a les noies; probablement, en aquells moments, l'única escola mixta de la ciutat.

Hi vaig aprendre moltes coses, però, sobretot, hi vaig ser molt feliç. Al llarg de la vida, aquella primera experiència ha anat creixent dins meu i m'ha anat desvelant molts dels secrets de l'educació que no s'aprenen ni a les aules ni a les universitats. De manera que, en iniciar la introducció a aquest vostre *Anuari de l'Educació* de les Illes Balears de 2020, vull partir d'una idea que arrenca de la meva experiència escolar i que s'ha anat fent més i més forta al llarg de la vida, de molts anys de professora universitària i d'investigadora en sociologia de l'educació: **la millor escola no és aquella que aconsegueix que el seu alumnat obtingui la mitjana més elevada de notes en els exàmens; la millor escola és la que sap potenciar els punts forts de cadascun dels nois i noies que se li confien, per tal de fer-ne bons ciutadans i ciutadanes, d'apoderar-los i donar-los l'autoconfiança que els permetrà de fer allò que poden i volen fer. És a dir, de preparar-los per a viure la seva vida dins de la comunitat en les millors condicions possibles**.

Malauradament, l'escola actual encara no és això, encara no ho té com a objectiu. Més ben dit, algunes escoles comencen a treballar en aquest sentit, però no totes. Perquè venim d'una llarga trajectòria en la qual les necessitats han estat unes altres, i això ha creat uns hàbits i unes rutines que ens costa trencar i superar. Però cal fer-ho. La societat canvia ara més ràpidament del que ho ha fet mai en el passat, i no podem concebre l'educació de la gent de demà amb esquemes ideats al segle XIX. Vegem, doncs, què hauríem de deixar enrere i què hem d'anar incorporant a l'educació dels nostres al·lots i al·lotes per a poder oferir-los allò que necessiten aprendre per viure avui i per viure demà, en un context que ja serà diferent.

Aquests anys hem viscut unes circumstàncies excepcionals: la pandèmia ens ha portat a confinar-nos durant més de tres mesos, ens ha obligat a fer una vida molt diferent de l'habitual i, a més, ha capgirat, en bona mesura, molts dels valors que ens semblaven ben establerts i en els quals confiàvem sense pensar-hi gaire. Per exemple: hem vist que les persones indispensables, en aquestes situacions extremes, no són els directors d'empreses o de bancs, ni els grans constructors d'edificis, ni molts dels polítics que tenen responsabilitats sobre la societat. Les persones indispensables eren les que cultivaven el menjar, les que el venien, les que cuidaven els malalts, les que netejaven; unes feines, totes, molt humils i habitualment poc valorades per la societat, fins i tot des del punt de vista econòmic. És a dir, persones i tasques que ens havien semblat molt importants, mereixedores de grans sous, eren poc útils davant la malaltia, mentre que persones i feines a les quals habitualment se'ls fa poc cas resultaven indispensables.

Tot això ha constituït un glop de realitat que ens obliga a repensar l'educació. Sabem que l'educació que s'imparteix avui està desfasada, que no correspon suficientment amb les necessitats de la nostra

societat, tan canviant. Però costa trencar els hàbits i les rutines, costa innovar. Tant de bo l'aparició de la pandèmia, que ha estat tan devastadora al món sencer, ens permeti d'accelerar els canvis educatius de cara al futur.

1. D'ON VENIM: ELS OBJECTIUS ESCOLARS DEL PASSAT

El canvi social és ara molt ràpid; tant, que tendeix a enfortir els vincles dins una mateixa generació i a afeblir-los entre generacions, perquè la realitat que aprenen les criatures nascudes amb deu o quinze anys de diferència és ja realment molt distinta. En canvi, les institucions, els hàbits i les maneres de fer canvien amb molta més lentitud. L'educació que s'imparteix avui en la majoria dels centres de primària i de secundària a Espanya va ser pensada per a les necessitats del segle XIX; fonamentalment, quan la població vivia sobretot en l'àmbit rural, amb poquíssima informació del que passava més enllà de l'horitzó del seu poble. I, en canvi, aprenia a ser una persona humana a casa seva, al carrer, al seu poble, anant a l'església..., és a dir, hi havia una forta carència de cultura acadèmica, per dir-ho així, i una sobresaturació d'elements socialitzadors perquè el control de l'entorn, les indicacions de què fer i com fer-ho —com treballar la terra, com cuinar, com parlar amb els veïns, com tractar la gent gran i tantes altres— tenien una presència quotidiana i constant. L'escolarització necessària era llavors l'obertura d'horitzons, posar en contacte amb l'escriptura, la història, les matemàtiques, tot allò que permetia saber que, més enllà de l'horitzó del poble, el món era gran i hi passaven moltes coses, i que calia tenir els coneixements adequats per a poder-s'hi moure com calia.

La feina del professorat no era fàcil: amb criatures acostumades a veure tot allò que era proper, amb una socialització que gairebé no permetia cap joc de la imaginació per manca de referents; calia interessar-los en una sèrie de coneixements dels quals no veien la utilitat immediata; només l'obligatorietat, la disciplina i l'esforç aconseguien, a vegades, que les criatures aprenguessin aquell conjunt de nocions abstractes que no veien gaire útils. El professorat és, en aquell moment, sobretot, un mitjancer: rep una formació que comporta un conjunt de coneixements molt basats encara en la distribució de l'antic trívium i quadrívium, i ha d'aconseguir traspassar aquests coneixements, o una part, a una població molt allunyada d'aquests sabers. L'educació no té en aquell moment una funció de reproducció social sinó d'ampliació de la visió del món i d'adquisició d'algunes eines que poden ajudar a viure-hi.

2. L'EDUCACIÓ EN LA SOCIETAT DEL SEGLE XX

Van passar els anys i aquest model es va consolidar, alhora que s'ampliava i es complicava. Però la funció de l'educació va anar canviant, mentrestant. A mesura que la població era cada vegada més urbana, el mercat de treball es diversificava i la divisió del treball s'intensificava. Ja no es tractava d'educar criatures que viurien als pobles igual com ho havien fet els seus avis i besavis, sinó de preparar la gent jove per poder desenvolupar funcions molt diverses dins el mercat laboral. L'educació primària no podia preparar per als oficis, però havia d'oferir eines serioses per a una preparació posterior. I, sobretot, va anar adquirint una altra funció que sovint s'ha qualificat d'etiquetatge. A les ciutats

la gent no es coneix, i la selecció per al mercat de treball era cada vegada més complexa. A poc a poc, l'educació va anar esdevenint un instrument per a jerarquitzar les persones, de manera que arribessin al mercat laboral amb una qualificació determinada que fes que directament poguessin ser classificades per a un o altre tipus de treball. I aquí és on les notes, el exàmens, les jerarquies de les diverses disciplines i tot un seguit d'aspectes que són característics de l'educació d'aquesta època han estat cabdals per a poder mesurar, ordenar, classificar i jerarquitzar l'alumnat.

I naturalment, en aquest sentit, determinades qualitats i determinats trets de personalitat, innats o adquirits en el medi familiar i social, eren considerats més valuosos que altres. El sistema educatiu ha prioritzat sempre algunes dimensions del saber, unes dimensions que han anat variant. Quan encara no hi havia màquines d'escriure ni ordenadors, tenir bona lletra era una de les habilitats més apreciades. Quan, amb el creixement de l'educació, es va fer més urgent arribar a establir jerarquies que serien fonamentals per al mercat de treball, les matemàtiques, sobretot, es van convertir en una de les dimensions clau per permetre les classificacions; principalment, perquè tenen l'avantatge de la precisió possible en relació amb la resposta obtinguda. I així, successivament.

És interessant veure com, al llarg del temps, els continguts curriculars han anat variant, però sempre sobre aquesta base de servir per a jerarquitzar l'alumnat en relació amb el mercat de treball. L'examen s'ha convertit en la peça clau de l'educació. Les assignatures poden variar d'orientació, tenir un enfocament més progressista o menys, ser substituïdes unes matèries per unes altres. Però allò que no pot fallar és l'examen, malgrat que sovint sigui clar que els coneixements adquirits seran en bona part oblidats l'endemà de fer-lo i que no tenim cap certesa que molts tinguin una utilitat real per a l'alumnat en la seva vida adulta.

La funció de l'educació s'ha convertit així en la legitimació d'una selecció, amb un aprenentatge central, el de la competitivitat entre l'alumnat per veure qui obté més bones notes. Com a professora d'universitat vaig viure aquesta transformació en un moment en què l'alumnat preferia que no li preguntés res a classe per no quedar malament davant els seus companys i companyes.

Una selecció en la qual els qui tenen unes aptituds de caràcter manual, per exemple, o artístic, o capacitat d'empatia i d'atenció als altres, sovint queden marginats pel mateix sistema educatiu perquè no s'adapten a les aptituds que aquest adopta i mesura. Però això no solament passa d'acord amb característiques individuals; malauradament, hi ha encara una gran relació, que es demostra empíricament, entre l'origen social i el nivell d'estudis que s'assoleix. I això tant pel fet que no tothom té accés a la mateixa classe d'educació com pel fet que en els nivells socials i culturals alts és molt més freqüent que les criatures adquireixin ja hàbits de treball intel·lectual; mentre que, en les llars treballadores, els hàbits i les pràctiques culturals que adquireixen les criatures des del seu naixement no valoren ni afavoreixen el treball intel·lectual. Més encara: la selecció s'exerceix també amb les persones que no s'ajusten al model humà dominant, o bé perquè procedeixen de països més pobres, perquè la seva pell no és blanca o els seus trets no són els típicament europeus, o bé perquè les seves capacitats no són les normatives. I més encara: fins i tot el fet de ser home o dona marca unes diferents possibilitats en l'àmbit escolar. No perquè les noies tinguin resultats escolars inferiors als dels nois; en aquest moment, és just el contrari. Les noies obtenen de mitjana unes notes superiors a les dels nois, tenen menys fracàs escolar, duen a terme els estudis en un temps

menor; és a dir, rarament han de repetir cursos. Però, malgrat tot això, la socialització escolar els trasllada un conjunt de missatges que fa que estiguin més insegures d'elles mateixes, que tinguin menys autoestima i que sovint es considerin culpables de fets negatius que passen al seu voltant.

En tots aquests casos, sense que el mateix professorat en sigui conscient, els missatges que reben les criatures són diversos. A les que s'ajusten als models més valorats, ja sigui per família o per raons personals, el sistema educatiu té tendència a oferir-los estímuls, confiança en elles mateixes, valoració positiva, encoratjament. Mentre que les que no corresponen als models dominants reben uns missatges amarats de desconfiança, de paternalisme, de compassió, fins i tot. El professorat no sap que trasllada missatges diferenciats: simplement projecta els estereotips que prevalen en la cultura i té, ja a priori i fins i tot abans de conèixer les criatures, una idea feta sobre com ha de tractar cadascú: els nens, les nenes, qui té alguna minusvalidesa, qui prové d'una família culta i qui va néixer en un barri pobre. Tots aquests missatges són assimilats pels infants des del primer dia que arriben a l'escola i són interioritzats d'una manera que van constituint l'autoimatge que cadascú es forma de si mateix, de les seves possibilitats, de les seves capacitats, de la seva potència, en funció d'allò que li retorna l'entorn, que li transmet confiança o desconfiança. No és que el professorat prefereixi un alumnat o un altre; és, simplement, que ignora la importància d'allò que transmet no com a cultura acadèmica sinó en el que ha estat denominat "currículum ocult"; és a dir, el conjunt de relacions i d'intercanvis que es produeixen en el sistema educatiu i que tenen encara més importància que les interaccions en altres àmbits socials, atès el valor que donem a les escoles com a transmissores d'allò que és culturalment correcte.

3. EL MÓN DE DEMÀ: ALLÒ QUE ANEM DESCOBRINT

Com hem vist, la finalitat educativa del segle XIX era, a grans trets, la de transferir a les generacions joves alguns instruments que els permetessin ampliar el seu coneixement del món; al segle XX, és la d'ampliar aquests coneixements i mesurar-ne la quantitat assimilada per cadascú, per a poder ordenar les persones segons aquests barems de cara al mercat de treball, de manera que es pugui minimitzar el temps d'aprenentatge en cada feina concreta. S'ha dit sovint que el menys important és el contingut del que s'aprèn, que pot ser molt variable i rarament coincideix amb els sabers que després caldrà utilitzar en cada feina; el que es valora de la gent que té un alt nivell d'estudis és que ha mostrat que és capaç de demostrar disciplina i d'esforç, i té un entrenament en els aprenentatges, de manera que s'espera que el temps necessari per dominar qualsevol feina serà molt més reduït que en casos de persones que no han assolit alts nivells educatius. Però, què és allò que ha de transmetre el sistema educatiu el segle XXI? Què sabem de les necessitats i de les carències que genera avui la societat i que l'escola ha d'ajudar a resoldre?

Sabem que hi ha dos trets que han canviat profundament, que gairebé s'han invertit respecte del passat. En primer lloc, a l'escassetat de la informació sobre el món l'ha succeït una sobreabundància; fa seixanta anys, la majoria d'escoles tenien uns pocs llibres sovint desfasats en el temps: adquirir informació sobre un país, una època històrica, un personatge o un fenomen natural era una autèntica aventura, generalment fallida. Ara, com es diu vulgarment, aquesta informació es troba a un clic de

nosaltres, en qualsevol lloc i moment. L'educació ja no pot tenir com a objectiu principal l'aportació d'informació. És clar que la informació que trobem a les xarxes pot ser falsa, enganyosa, erràtica o insuficient; el que ha d'aportar l'escola no és tant la dada concreta sinó els criteris per trobar-la i valorar-la. De manera que, en relació amb els coneixements tradicionals, l'educació escolar té encara una funció molt important: l'aportació de criteris que permetin arribar a la informació i saber valorar-la, més que aportar unes dades concretes que estan a l'abast per altres mitjans.

El segon tret que ha variat és el que fa referència a la socialització. Com he dit més amunt, la socialització primària, aquella que és indispensable perquè ens transmet les normes bàsiques del comportament humà en cada societat, és a dir, que ens construeix com a persones i ens permet d'accedir a la ciutadania, quedava assegurada, en les societats fonamentalment rurals, pel control social que exercia l'entorn. Les normes eren prou clares, repetides fins a l'infinit, encara que diferenciades per sexe, edat, classe social, etc. És en la interacció amb els adults com s'adquirien els hàbits de convivència, l'ètica, les formes de relació adequades; reblat, tot plegat, pels ensenyaments i la vigilància de l'Església, que actuava com a autoritat última respecte de la correcció o incorrecció dels comportaments humans. Bé, en aquest sentit, és evident que en la nostra societat s'ha generat una carència: en la lluita per la llibertat s'ha anat fent la crítica d'aquesta normativa estricta que es traspassava a les noves generacions, i s'han anat destruint els principis rígids del comportament adequat. I és així com, en les actuals generacions joves, s'arriba a un buit de socialització tant per part de les famílies, que molt sovint no tenen criteris clars respecte a què han de transmetre als fills i a les filles, i què han de permetre i què no, com de les mateixes escoles. Sovint, en la meva etapa de regidora d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, m'he trobat amb un refús del professorat a ocupar-se de transmetre coneixements que no fossin estrictament curriculars: "Jo soc aquí per ensenyar matemàtiques; l'educació sexual és cosa de la família", he escoltat moltes vegades. Quan tots sabem que a la nostra societat és molt més important transmetre elements d'educació sexual a la gent jove que explicar-los com es fa una arrel quadrada. I que, li agradi o no, ho ha d'assumir l'escola, sobretot perquè la majoria de les famílies tampoc no saben què fer ni com posar-s'hi.

En aquesta absència de normes bàsiques s'ha generalitzat una altra agència que omple aquest buit: els mitjans de comunicació. Ara són bàsicament els mitjans, afegits en aquest moment a les xarxes socials, els instruments de socialització més potents amb relació a la gent jove: com vestir-se, com comportar-se, com parlar, quina relació mantenir amb la família, amb el professorat, fins i tot els gests i les posicions del cos són transmesos des dels mitjans de comunicació, sobretot a través de la publicitat, i copiats per les criatures i els i les adolescents. Amb una característica que cal tenir present: mentre que la socialització antiga era repressiva però estava pensada en funció de les necessitats de la vida col·lectiva, les normes transmeses mitjançant els mitjans de comunicació no tenen com a objectiu l'educació ètica o cívica sinó que són, per sobre de tot, de caràcter hedonista, que és el més eficaç a l'hora de motivar algú a consumir i, per tant, el que més interessa les marques anunciadores o els programes que busquen audiència. Tot això ha tingut com a conseqüència la difusió d'una socialització molt individualista, sense límits clars respecte de què és o no adequat i al mateix temps molt potent, perquè sabem que "si ho diu la tele" o "si es troba a Internet" els missatges tenen una gran credibilitat i es produeix una inhibició de qualsevol filtre crític, de manera que és molt difícil contrarestar la seva influència.

Hi ha encara una altra característica de la societat actual que té una forta implicació sobre el futur de l'educació. Si en el passat l'educació ha estat la manera de reproduir o d'ampliar en els joves la cultura de les generacions adultes, perquè la societat i les tasques que calia realitzar canviaven molt lentament, aquesta seqüència també s'està acabant. No sabem com seran les feines del futur; no sabem quines tasques podran ser fetes mecànicament i assumides per robots i quines, en canvi, seguiran sent executades pels humans. No sabem, ni tan sols, si les tasques professionals que coneixem es mantindran o variaran totalment, almenys en la manera de dur-les a terme. I, per tant, no sabem tampoc quina classe de personalitat humana, de capacitats socials i tècniques seran necessàries en aquest futur que ja tenim tan a prop. Què reproduir, doncs? Quin pot ser ara l'objectiu de les escoles, si no sabem què serà necessari estimular i desenvolupar en les noves generacions, en els humans del futur immediat?

4. QUÈ HEM APRÈS AMB LA PANDÈMIA

En aquesta situació de canvis socials tan ràpids anem descobrint noves necessitats, nous requeriments que apareixen amb els canvis en la manera de viure. Aspectes de la cultura que semblaven inamovibles esdevenen obsolets; per tant, la seva transmissió generacional deixa de tenir sentit i, sovint, obeeix únicament a la rutina i a la dificultat d'introduir modificacions en una institució tan ampla i diversa com és l'aparell educatiu. Alhora, noves formes de relació tant amb l'entorn com amb les persones ens troben desproveïts de recursos per a fer-hi front i hem d'improvisar respostes que ningú no ha formulat encara. Aquest any 2020 ha constituït un veritable desafiament: a diferència del que succeïa amb les pestes en segles anteriors, quan no hi havia remeis i només quedava invocar la intervenció divina, la societat actual, confiant sobretot en uns avenços tècnics que en altres etapes no es podien ni imaginar, s'ha sentit durant molt temps protegida d'aquesta classe de catàstrofes. Tendim a pensar que si es presenta un problema de salut algú trobarà tot seguit la manera de neutralitzar-lo, i que la nostra manera de viure no es pot aturar per res. Doncs bé, hem tingut un bon ensurt. I cal aprofitar-lo per rectificar moltes coses que no s'estaven fent bé, perquè es partia d'una il·lusió de seguretat que ha mostrat que no correspon a la realitat.

Quins són els ensenyaments fonamentals que cal retenir d'aquesta pandèmia?

Diversos:

En primer lloc, que l'individualisme que ha caracteritzat la nostra cultura en els darrers anys constitueix, en si mateix, un perill. Som interdependents; la negligència d'una persona pot causar la mort a moltes altres. Tenim drets, però també deures, dels quals no es parla i que oblidem sovint. De la mateixa manera que ens podem beneficiar dels avenços científics, de l'alt nivell de la professió mèdica, dels serveis de tota classe que tenim en cada societat, hem de contribuir a mantenir-ho tot i a no espatllar-ho amb la nostra conducta. És a dir, tenir un esperit de col·lectivitat, de comunitat, de col·laboració, que en gran part havia estat oblidat en l'èmfasi que s'ha posat en els darrers anys en la llibertat personal sense límits i com a criteri fonamental.

El segon aprenentatge que hem hagut de fer amb el virus es refereix a la cura de les persones. La cura de les persones, la reproducció no solament generacional sinó quotidiana ha estat sempre

considerada com una cosa que feien espontàniament les dones; que, en certa manera, estava en la seva naturalesa i que, per tant, feien voluntàriament i feien bé. Però quan les dones hem accedit amplament al mercat de treball, els nivells de cura han disminuït dràsticament; ha baixat el nombre de naixements —i això pot ser considerat positiu en un planeta ja massa sobrecarregat d'humans—; ha disminuït el temps que mares i pares poden dedicar als seus fills i filles, i hem vist com eren reclamades les escoles no solament per la seva funció educativa sinó també per deixar més lliures les famílies per a poder treballar; i en el moment del confinament, aquests buits de dedicació han quedat de manifest: hem vist la importància de la cura a la llar, de la higiene, de la bona alimentació, de la capacitat d'entesa entre els membres que la comparteixen; i com tot això no sempre s'aconseguia i continuava sent, sobretot, una tasca assumida per les dones, malgrat que haguessin de dedicar bona part del seu temps al treball professional, ja fos fent serveis essencials o a través del teletreball. I hem vist encara una de les coses més doloroses i terribles d'aquesta experiència, que és el desastre de les residències i el nombre de persones grans que hi han mort en una situació tristíssima. Una cosa que no solament mostra que les residències no tenen les condicions adequades sinó que també fa evident que la vellesa no està tractada de manera correcta; queda clar que, quan una persona ja no és productiva, la nostra societat deixa de donar-li unes condicions de vida dignes, i ha creat uns espais que constitueixen en gran mesura una sala d'espera de la mort.

Quina és la lliçó que cal extreure de tot plegat? Doncs que no hem donat prou importància a la cura, que l'hem considerat com una cosa "de dones", no com un treball social necessari per a tothom. I això quan, precisament, sabem que allò que més interessa els humans és l'estima, l'amor, el vincle i l'atenció de les altres persones, i viure el màxim temps que sigui possible. I aquestes, que són les aspiracions més universals, s'han deixat de banda; s'ha eliminat en gran part la seva transmissió, no se'ls ha deixat espai en la vida quotidiana ni en la vida social. Un tret que, com ha demostrat la pandèmia, pot tenir un cost immens per a la societat humana.

Perquè no solament hem menystingut la cura de les persones; també hem menyspreat la cura del planeta, de la naturalesa, de les espècies animals i vegetals, en la persecució d'una vida millor per als humans. No sabem fins a quin punt el canvi climàtic i la destrucció d'espècies animals poden haver jugat un paper en el desenvolupament de la pandèmia; hi ha científics que així ho indiquen. Però, en qualsevol cas, sabem certament que seguir contaminant i destruint la natura té unes conseqüències funestes sobre la humanitat i que, si no ho aturem, en tindrà encara de pitjors. És hora, doncs, de formar les noves generacions d'una altra manera, per corregir desenvolupaments humans que s'han mostrat perillosos i negatius, capaços de causar grans catàstrofes, i hem de configurar uns perfils humans de futur amb nous objectius i noves capacitats per a redreçar molts aspectes del camí que ens ha dut fins aquí.

5. CAP A UNA EDUCACIÓ INCLUSIVA I COEDUCATIVA

L'educació està canviant, sobretot l'educació preescolar i primària. Per totes les raons ja expressades, el model curricular emprat fins ara ja no és útil i acaba sent una trava per a formar les noves generacions. El professorat, enfrontat cada dia amb l'alumnat, n'és cada vegada més conscient, però encara està massa subjecte a les formes burocràtiques procedents de ministeris i conselleries, més

sotmeses a interessos i ideologies diversos que a l'experiència quotidiana amb un alumnat que canvia també molt ràpidament i que necessita transferències culturals que cap institució actual no els ofereix.

Per on caldria anar, aleshores? Heus aquí algunes de les línies de treball que s'han anat apuntant a les escoles i que s'haurien de defensar i aprofundir per part de les administracions.

En primer lloc, cal diferenciar què necessita i què es fa a cada edat i tram d'escola. El mètode que s'ha seguit ha estat el de traslladar el model universitari, el de més prestigi, cap als trams educatius anteriors; educació secundària, primària i, fins i tot, preescolar: assignatures, cultura llibresca, allunyada de l'experiència viscuda per les criatures. Cal procedir d'una altra manera: en les primeres etapes escolars, allò que es construeix és el jo, el caràcter, la personalitat de base, la capacitat de pensament i d'acció, l'autoestima. Els coneixements són secundaris, són eines per poder anar progressant en aquesta construcció. A mesura que l'edat augmenta, que la personalitat es defineix, és quan es poden anar adquirint els instruments que ens permetran intervenir en la vida pública amb una activitat professional; de manera que, quan augmenta l'edat, té molt més sentit que pensem en termes d'aprenentatge de sabers instrumentals que ens fan actuar sobre el món.

Per tant, cal repensar l'educació com a procés de socialització primària en els primers anys, d'adquisició de les capacitats que ens converteixen en ciutadans i ciutadanes que entenen i practiquen unes formes de vida i de relació apropiades per a les societats on viuen. Centrem-nos més a desenvolupar l'empatia, la cooperació, la solidaritat, el respecte, la no-violència, la responsabilitat i tants altres valors fonamentals per a la vida. Però fem-ho no com a principis abstractes que cal "estudiar" sinó com a pràctiques concretes que l'escola estimula i desvela en l'alumnat.

En la situació de canvis ràpids en què vivim, no té sentit preparar la gent jove per a feines molt concretes que probablement ja no existiran quan elles i ells arribin al mercat de treball. Per utilitzar una metàfora: ara més que mai no hi ha camins; s'estan esborrant, i cadascú ha d'aprendre a fer camí mentre camina. I en aquesta situació, allò que pot ser més útil a la gent jove és poder creure en ells mateixos, en la seva capacitat d'actuar correctament i d'aportar valor a la vida col·lectiva. Ajudar cada noi i cada noia a descobrir les seves capacitats, a saber utilitzar-les i enfortir-les és el millor que pot fer l'educació en aquest moment.

En segon lloc, l'escola ha de ser inclusiva, no solament perquè hi assisteixi alumnat de diverses procedències socials, culturals, econòmiques, religioses, lingüístiques i també amb capacitats diferents, sinó també perquè les diverses aportacions culturals siguin valorades com a part de l'ensenyament mateix, de manera que cada criatura hi pugui reconèixer elements de la seva cultura pròpia, i que tots hi siguin valorats per igual. En aquest sentit, ha de ser tan escoltada la criatura que explica la seva excursió al Pirineu com la que explica el seu viatge a una terra natal llunyana, per posar un exemple. Totes les veus han de ser escoltades i valorades per igual com a part de l'experiència humana, una experiència que no tothom viurà de la mateixa manera però que l'enriqueix i obre tots els horitzons quan s'exposa. I, en aquest sentit, cal valorar també per igual les capacitats de classes molt diverses, tant el nen que juga molt bé al futbol com la nena que juga molt bé a les nines o als escacs, tant la que escriu molt bé o sap moltes matemàtiques com el que és capaç de netejar

molt o fa molt bé de jardiner. Totes aquestes habilitats són capacitats humanes necessàries que han de tenir un reconeixement similar en el mercat de treball i, per arribar-hi, han de deixar de ser jerarquitzades en el període escolar.

L'escola inclusiva no és solament la que acull un alumnat social i personalment divers; és la que inclou en la transmissió cultural elements que procedeixen de les diverses cultures d'origen i capacitats personals de l'alumnat, i que ho fa de manera tal que no introdueix cap tipus de jerarquia entre aquests elements. És així com anirem construint una cultura comuna, feta d'aportacions molt diverses, com correspon a un món globalitzat. El que passa amb la gastronomia n'és un bon exemple: prenem de cada cuina nacional allò que ens resulta més interessant, més bo, més saludable, sense jerarquitzar els plats sinó triant-los i fent-los nostres en funció de les necessitats i els desigs de cada moment. Una manera de procedir que ha de servir de model al sistema educatiu, massa centrat a classificar, excloure, posar nota. Cal obrir-se a la pluralitat cultural, però no solament en termes de diferències geogràfiques sinó també de gèneres, i fer que l'escola prepari tant per a la vida productiva com per a la que anomenem la vida "reproductiva", que no consisteix únicament en la reproducció humana sinó en la reproducció de la felicitat i el benestar de les persones que tenim a prop. I, per fer-ho, cal que aprofundim com més aviat possible en la coeducació.

La coeducació al nostre país està assolida, fins a un cert punt, amb l'escola mixta. Però la cultura que es transmet tant als nois com a les noies continua sent androcèntrica, és a dir, centrada en el punt de vista i els interessos masculins: la competició, l'enfrontament, la lluita, els sabers instrumentals... El coronavirus ens ha mostrat que en temps difícils són les dones les que aporten majoritàriament la cura de les persones, i que això és fonamental per a la vida. Però ja no pot ser una tasca que recaigui únicament sobre les dones; ha de ser una tasca compartida, com ho és avui el treball productiu. I és per aquesta raó que, en la línia de posar més relleu a la socialització primària, l'educació ha d'anar deixant de banda l'etiquetatge de les persones i la transmissió de l'esperit competitiu, i ha de donar més cabuda a l'aprenentatge emocional, a la cooperació, a la cura de les persones i de la natura i a la solidaritat, deixant de banda els elements individualistes que han predominat en els últims anys.

Tant de bo les escoles de les meravelloses Illes Balears puguin assumir aquests reptes i siguin capdavanteres en la invenció de l'educació del futur, i que les criatures hi siguin tan felices com ho vaig ser jo a la meva escola!

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

El sistema educatiu a les Illes Balears

Antoni Bauzà

Marga Vives

Belén Pascual

Joan Amer

RESUM

Es presenten els principals indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears. Es posa l'accent en les dades de matriculació, promoció i repetició com a indicadors bàsics del sistema educatiu. La mirada del capítol permet analitzar aquestes dades, tot oferint el desglossament per illes, sexe, titularitat del centre educatiu i perspectiva evolutiva. A més, com a novetat, s'han incorporat les dades de matriculació del darrer curs escolar, 2019-2020.

El capítol es divideix en dos grans blocs. El primer, en dades de matriculació de totes les etapes educatives, incloent les dades provisionals del curs 2019-2020, oferint una mirada evolutiva des del curs 2010-2011, revisant, per a cada etapa, les dades de l'àmbit autonòmic i estatal i analitzant les dades per titularitat de centre, curs, sexe i illa. Per possibilitar la comparació de les dades autonòmiques amb les del conjunt de l'Estat, la segona part del capítol se centra en les dades de promoció i de repetició dels alumnes de Balears corresponents al curs 2017-2018, reprenent, com a variables a analitzar, les mateixes que a la primera part del capítol: perspectiva evolutiva, sexe, titularitat i illa.

RESUMEN

Se presentan los principales indicadores del sistema educativo de las Islas Baleares. Se pone el acento en los datos de matriculación, promoción y repetición como indicadores básicos del sistema educativo. La mirada del capítulo permite analizar estos datos con detalle, ofreciendo el desglose por islas, sexo, titularidad del centro educativo y perspectiva evolutiva. Además, como novedad, se han incorporado los datos del último curso escolar finalizado, 2019-2020.

El capítulo se divide en dos grandes bloques. El primero, en datos de matriculación de todas las etapas educativas, incluyendo los datos provisionales del curso 2019-2020, ofreciendo una mirada evolutiva desde el curso 2010-2011, revisando, para cada etapa, los datos a nivel autonómico y estatal y analizando los datos por titularidad de centro, curso, sexo e isla. Para posibilitar la comparación de los datos autonómicos con los del conjunto del Estado, la segunda parte del capítulo se centra en los datos de promoción y de repetición de los alumnos de Baleares correspondientes al curso 2017-2018, retomando, como variables a analizar, las mismas que en la primera parte del capítulo: perspectiva evolutiva, sexo, titularidad e isla.

1. L'ALUMNAT I EL PROFESSORAT DELS CENTRES DE BALEARS

1.1. Alumnat del sistema educatiu de les Illes Balears

Les dades provisionals amb data de tancament del capítol sumen un total de 192.144 alumnes matriculats a les diferents etapes educatives a Balears (taula 1). Les etapes d'educació primària i educació secundària obligatòria (ESO) són les que més alumnes comptabilitzen (71.813 i 47.861 alumnes, respectivament). A educació infantil hi ha 8.635 alumnes a primer cicle i 32.587 a segon cicle. En etapes superiors cursant el règim ordinari o d'adults/nocturn trobam que batxillerat compta amb 12.580 alumnes matriculats; seguits de CF d'FP grau mitjà (7.533 alumnes) i de CF d'FP grau

superior (5.294 alumnes) i cursant el règim a distància 998 alumnes més a batxillerat, 773 a cicles formatius de grau mitjà i 1.042 més a cicles formatius de grau superior. Cal dir que en totes les etapes educatives, el nombre d'alumnes homes matriculats és superior al de les dones, a excepció de batxillerat i de les modalitats a distància dels cicles formatius, de grau mitjà i de grau superior.

La taula 2a ofereix dades en relació amb els percentatges de l'alumnat matriculat als centres públics de Balears i mostra una comparació amb el percentatge de l'Estat. Com es pot comprovar, si bé el total és lleugerament superior a l'Estat (67,2 % d'alumnat a l'Estat envers el 64,9 % a les Illes Balears), en analitzar aquestes dades per etapa educativa, podem comprovar que a educació infantil els percentatges són quasi bé idèntics (63,4 a l'Estat envers el 63,2 a les Illes Balears); en canvi, tenint present les etapes des d'educació primària fins a batxillerat, el percentatge d'alumnat matriculat a centres públics és superior a l'Estat que a les Illes Balears (67,7 % envers un 63,2 % a les Illes Balears a educació primària, 66,2 % envers un 62,2 % a les Illes Balears a ESO i 72,1 % envers un 68,2 % a les Illes Balears a batxillerat); en canvi, el 100 % de l'alumnat matriculat a Balears de batxillerat a distància ho cursa en centres públics (96,9 % a l'Estat). Les dades de les etapes de formació bàsica i de cicles formatius confirmen que el percentatge d'alumnes matriculats a centres públics a Balears és superior al percentatge d'alumnes matriculats a centres públics a l'Estat.

La taula 2b mostra la sèrie temporal sobre el percentatge d'alumnat matriculat a centres públics des del curs 2010-2011 fins a 2019-2020; s'hi pot comprovar com el percentatge a l'Estat se situa al voltant del 67,5 %, si bé és cert que entre els cursos 2011-2012 i 2014-2015 a l'Estat es va situar en més d'un 68 % i que en l'actualitat és d'un 67,2 %; a Balears, al curs 2010-2011 eren 65 % i actualment és un 64,9 %, sent el curs 2013-2014 el curs amb més alt percentatge, amb un 65,5 %.

La taula 3 mostra l'evolució des del curs 2010-2011 de l'alumnat de les Illes Balears del règim general, per titularitat de centre. Com es pot comprovar, hi ha hagut un augment curs rere curs del nombre d'alumnat matriculat, tant a centres públics com privats. En general, s'ha passat de 172.900 alumnes matriculats al règim general el 2010-2011 a 192.144 alumnes (dades provisionals) el 2019-2020. Als centres públics, de 112.467 alumnes a 124.782 alumnes i als centres privats, de 60.433 a 67.362 alumnes.

1.1.1. Etapes escolars obligatòries

En aquest apartat es detallen les dades per etapes escolars, en aquest cas, d'educació infantil, educació primària i ESO. Primerament, es mostra l'evolució des del curs 2010-2011 (taula 4), a continuació, es detalla, per etapa, les dades provisionals del curs 2019-2020 per etapa educativa, sexe, illa i titularitat de centres del curs 2019-2020 (taules 5, 6, 7, respectivament).

En relació amb l'evolució de la matrícula, a les etapes d'educació primària i d'ESO, les inscripcions han anat en augment curs rere curs, tant als centres públics com als privats, passant de 65.203 alumnes a educació primària el 2010-2011 a 71.813 alumnes el 2019-2020; i de 40.316 alumnes a educació secundària el 2010-2011 a 47.861 alumnes el 2019-2020. En canvi, a educació infantil, la tendència des del 2011-2012 (amb 42.072 alumnes) va ser negativa fins al 2016-2017 (38.497 alumnes); a partir del 2017-2018, es va notificar un augment de la matrícula que continua el 2019-2020 amb 41.222 alumnes.

Quadre 1. Nombre d'alumnes matriculats per etapa educativa i sexe. Curs 2019-2020. Dades provisionals

	TOTAL			HOMES			DONES		
Nivell	**Tots**	**Públics**	**Privats**	**Tots**	**Públics**	**Privats**	**Tots**	**Públics**	**Privats**
TOTAL	**192.144**	124.782	67.362	100.586	65.668	34.918	91.558	59.114	32.444
Ed. Infantil - primer cicle	8.635	5.572	3.063	4.522	2.921	1.601	4.113	2.651	1.462
Ed. Infantil – segon cicle	32.587	20.487	12.100	17.146	10.916	6.230	15.441	9.571	5.870
Ed. Primària	71.813	45.364	26.449	38.319	24.428	13.891	33.494	20.936	12.558
Educació Especial	888	288	600	602	196	406	286	92	194
ESO	47.861	29.758	18.103	24.936	15.602	9.334	22.925	14.156	8.769
Batxillerat (1)	12.580	8.576	4.004	5.469	3.635	1.834	7.111	4.941	2.170
Batxillerat a distància	998	998	0	414	414	0	584	584	0
CF FP grau mitjà (1)	7.533	6.023	1.510	4.247	3.455	792	3.286	2.568	718
CF FP grau superior (1)	5.294	4.311	983	2.816	2.270	546	2.478	2.041	437
CF FP grau mitjà a distància	762	742	20	289	287	2	473	455	18
CF FP grau superior a distància	1.042	923	119	287	253	34	755	670	85
Altres programes formatius	158	71	87	106	58	48	52	13	39

(1) A batxillerat i cicles formatius de grau mitjà i superior i FP s'inclou alumnat de règim ordinari i de règim presencial d'adults.

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Quadre 2. Percentatge d'alumnat matriculat a centres públics a les Illes Balears. Règim general i evolució en comparació amb l'Estat

2019-2020 *	TOTAL	EI	EP	ESO	BATX.	BATX.	FPB	CFGM	CFGM DIST.	CFGS	CFGS DIST.
Estat	**67,2**	63,4	67,7	66,2	72,1	96,9	75,5	71,7	68	70,9	61,8
I. B.	64,9	63,2	63,2	62,2	68,2	100	83,7	80	97,4	81,4	88,6

Taula 2b. Percentatge d'alumnat matriculat a centres públics. Evolució Estat i Illes Balears

	2019-2020 *	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011
Estat	67,2	67,1	67,2	67,5	67,8	68,0	68,2	68,1	68,1	67,8
I. B.	64,9	64,7	64,9	65,3	64,7	64,3	65,5	65,2	65,4	65,0

* Curs 2019-2020 avançament de dades

Font: elaborat per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

Quadre 3. Evolució del nombre d'alumnat d'ensenyaments de règim general, per titularitat de centre, Illes Balears

Taula 2b. Percentatge d'alumnat matriculat a centres públics. Evolució Estat i Illes Balears

	2019-2020 *	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011
Tots	192.144	189.400	185.658	180.138	178.055	177.767	177.262	176.402	174.958	172.900
Públics	124.782	122.527	120.409	117.648	115.288	114.381	116.182	114.975	114.390	112.467
Privats	67.362	66.873	65.249	62.490	62.767	63.386	61.080	61.427	60.568	60.433

* Curs 2019-2020 avançament de dades

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Quadre 4. .Evolució del nombre d'alumnat d'ensenyaments per etapa educativa, per titularitat de centre. Illes Balears

	2019-2020 *	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011
Educació infantil										
Tots	41.222	40.670	40.290	38.497	38.153	39.321	41.658	41.851	42.072	40.872
Públics	26.059	25.627	25.947	25.397	24.340	24.674	27.067	27.236	27.466	26.415
Privats	15.163	15.043	14.343	13.100	13.813	14.647	14.591	14.615	14.606	14.457
Educació primària										
Tots	71.813	71.736	71.345	70.275	69.645	69.004	67.255	66.497	65.641	65.203
Públics	45.364	45.391	45.206	44.530	43.708	42.901	42.020	41.557	41.172	40.652
Privats	26.449	26.345	26.139	25.745	25.937	26.103	25.235	24.940	24.469	24.551
Alumnat ESO										
Tots	47.861	46.503	45.066	43.678	43.084	42.474	41.434	41.123	40.675	40.316
Públics	29.758	28.468	27.337	26.380	26.256	25.808	25.424	25.043	24.979	24.541
Privats	18.103	18.035	17.729	17.298	16.828	16.666	16.010	16.080	15.696	15.775

* Curs 2019-2020 avançament de dades

Font: elaborada per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

Per etapes, la taula 5 mostra els alumnes matriculats a educació infantil per sexe, titularitat i illa. Tant a primer com a segon cicle, hi ha matriculats més nins (52,6 %) que nines (47,4 %) i més a centres públics que a privats. Evidentment, hi ha una diferència entre primer i segon cicle. A primer hi estan matriculats 8.635 alumnes i a segon 32.587 alumnes a tot Balears.

Quadre 5. Alumnat matriculat a EI per sexe, titularitat i illa. Curs 2019-2020. Dades provisionals

Nivell	Illes Balears	Nins	Nines	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r cicle	*8.635*	4.522	4.113	5.572	3.063	6.429	1.243	963
2n cicle	32.587	17.146	15.441	20.487	12.100	25.816	2.293	4.478
total IB	41.222	21.668	19.554	26.059	15.163	32.245	3.536	5.441
%	100,0%	52,6%	47,4%	63,2%	36,8%	78,2%	8,6%	13,2%

Font: elaborada per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

A educació primària, hi torna a haver més nins (53,3 %) que nines (46,7 %), si bé la diferència és major que a educació infantil. La taula 6 mostra les dades desglossades per nivells del curs 2019-2020 (provisionals a l'hora del tancament del capítol). El percentatge de centres públics i privats és igual que el de l'etapa escolar anterior; en canvi, per illes, els centres educatius de Mallorca suposen quasi un 80 % (79,7 %), seguits dels d'Eivissa i Formentera (12,8 %).

Quadre 6. Alumnat matriculat a EP per sexe, titularitat i illa. Curs 2019-2020. Dades provisionals

Nivell	Illes Balears	Nins	Nines	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r EP	11.229	6.036	5.193	7.120	4.109	8.893	806	1.530
2n EP	11.672	6.124	5.548	7.407	4.265	9.249	858	1.565
3r EP	11.819	6.418	5.401	7.433	4.386	9.431	878	1.510
4t EP	12.181	6.476	5.705	7.717	4.464	9.743	947	1.491
5è EP	12.229	6.442	5.787	7.687	4.542	9.789	895	1.545
6è EP	12.683	6.823	5.860	8.000	4.683	10.097	1.012	1.574
Total EP	71.813	38.319	33.494	45.364	26.449	57.202	5.396	9.215
%	100,0%	53,4%	46,6%	63,2%	36,8%	79,7%	7,5%	12,8%

Font: elaborada per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

A l'etapa d'ESO al curs 2019-2020 es comptabilitzen 47.861 alumnes, dels quals un 52,1 % són homes, un 62,2 % estan matriculats a un centre públic i un 79,8 % són matriculats a Mallorca, un 7,9 % a Menorca i un 12,3 % a Eivissa i Formentera. La taula 7 desglossa la matrícula per nivell i si a educació

primària a cada nivell es veu un augment lleuger (11.229 alumnes a primer i 12.683 alumnes a 6è d'EP), a secundària minva, passant de 13.014 alumnes a primer d'ESO a 10.431 alumnes a 4t d'ESO.

Segons l'informe de l'IAQSE (2019), al curs 2018-2019, d'11.867 matriculats a segon d'ESO, un 5,2 % realitzava un programa de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR), un 9,5 % a tercer d'ESO (1.049 alumnes d'11.012 en total). A quart d'ESO, els alumnes que cursaven el programa de reforç de l'aprenentatge per al quart d'ESO (PRAQ) en el curs 2018-2019 suposaven un 8,6 % (841 alumnes de 9.779 de quart d'ESO).

Quadre 7. Alumnat matriculat a ESO per sexe, titularitat i illa. Curs 2019-2020. Dades provisionals

Nivell	Illes Balears	Al·lots	Al·lotes	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r ESO	13.014	6.962	6.052	8.224	4.790	10.356	991	1.667
2n ESO	12.803	6.631	6.172	7.992	4.811	10.254	957	1.592
3r ESO	11.613	6.061	5.552	7.180	4.433	9234	996	1383
4t ESO	10.431	5.282	5.149	6.362	4.069	8341	856	1234
Total ESO	47.861	24.936	22.925	29.758	18.103	38.185	3.800	5.876
%	100,0%	52,1%	47,9%	62,2%	37,8%	79,8%	7,9%	12,3%

Font: elaborada per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

1.1.2. Batxillerat i cicles formatius

Respecte al batxillerat, tenint de referència les dades del 2019-2020 provisionals amb data de tancament del capítol, hi havia 12.580 alumnes matriculats al batxillerat presencial i 998 al batxillerat a distància. Cal comentar que en aquesta etapa les al·lotes superen en nombre els al·lots (a primer, 3.731 al·lotes per 2.957 al·lots; a segon, 3.380 al·lotes per 2.512 al·lots; i al batxillerat a distància, 584 al·lotes per a 414 al·lots).

A la FP bàsica, hi ha matriculats 1.993 alumnes, al CF de grau mitjà (en modalitat presencial) 7.533 alumnes, i al CF de grau superior 5.294. A tots aquests cicles formatius, el nombre d'al·lots supera el nombre d'al·lotes matriculades en modalitat presencial, si bé a la modalitat a distància dels cicles formatius, tot i haver-hi manco matriculats que en la modalitat presencial (762 a grau mitjà a distància i 1.042 a grau superior), el nombre d'al·lotes matriculades (473 i 755, respectivament) supera el d'al·lots matriculats (289 i 287 respectivament).

L'evolució de la matrícula d'aquestes etapes educatives ens mostra diferents comportaments. Així, a batxillerat, al curs 2013-2014, és on manco alumnes hi va haver matriculats (12.175) i curs rere curs la matrícula augmentava fins a arribar als 13.578 alumnes al curs 2019-2020. La mateixa tendència va ocórrer amb el batxillerat a distància, que del curs 2013-2014 fins al curs 2015-2016, on manco alumnes matriculats es comptabilitzaven (689 alumnes el curs 2015-2016), posteriorment va augmentar fins als 998 alumnes.

Els cicles formatius, tant d'FP bàsica com els de grau mitjà i superior, han mantingut una tendència a augmentar curs rere curs, passant de 982 el 2014-2015 a cicles formatius d'FP bàsica a 1.993 el curs 2019-2020. Als cicles formatius de grau mitjà, el nombre d'alumnes ha passat de 6.142 (més 345 a distància) el curs 2010-2011 a 7.533 (més 762 a distància) el curs 2019-2020. Finalment als cicles formatius de grau superior, el curs 2010-2011 hi havia 3.574 alumnes (més 359 a distància) i el 2019-2020 es matricularen 5.294 alumnes (més 1.042 a distància).

Quadre 8. Alumnat matriculat a batxillerat per sexe, titularitat i illa. Curs 2019-2020. Dades provisionals

Batxillerat presencial

	Global	Al·lots	Al·lotes	C. públics	C. privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Primer curs	6.688	2.957	3.731	4.685	2.003	5.387	487	814
Segon curs	5.892	2.512	3.380	3.891	2.001	4.782	422	688
TOTAL	**12.580**	**5.469**	**7.111**	**8.576**	**4.004**	**10.169**	**909**	**1.502**
%	100%	43,5%	56,5%	68,2%	31,8%	80,8%	7,2%	11,9%

Cicles formatius de FP bàsica

	Global	Al·lots	Al·lotes	C. públics	C. privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Primer curs	1.218	887	331	1039	179	907	137	174
Segon curs	775	546	229	630	145	570	90	115
TOTAL	**1.993**	**1.433**	**560**	**1.669**	**324**	**1.477**	**227**	**289**
%	100%	71,9%	28,1%	83,7%	16,3%	74,1%	11,4%	14,5%

Cicles formatius de FP grau mitjà presencial

	Global	Al·lots	Al·lotes	C. públics	C. privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Primer curs	4.344	2494	1850	3.522	822	3522	401	421
Segon curs	3189	1753	1436	2501	688	2592	314	283
TOTAL	**7.533**	**4.247**	**3.286**	**6.023**	**1.510**	**6.114**	**715**	**704**
%	100%	56,4%	43,6%	80,0%	20,0%	81,2%	9,5%	9,3%

Cicles formatius de FP superior presencial

	Global	Al·lots	Al·lotes	C. públics	C. privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Primer curs	2710	1502	1208	2222	488	2373	178	159
Segon curs	2584	1314	1270	2089	495	2176	200	208
TOTAL	**5.294**	**2.816**	**2.478**	**4.311**	**983**	**4.549**	**378**	**367**
%	100%	53,2%	46,8%	81,4%	18,6%	85,9%	7,1%	6,9

Estudis a distància

	Global	Al·lots	Al·lotes	C. públics	C. privats
Batxillerat	**998**	414	584	998	0
CF grau mitjà	**762**	289	473	742	20
CF grau superior	**1042**	287	755	923	119
%	100,0%				

NOTA: el batxillerat presencial inclou alumnat nocturn.

Font: elaborades per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

Quadre 9. Evolució del nombre d'alumnat d'ensenyaments per etapa educativa, per titularitat de centre. Illes Balears. Curs 2019-2020 (dades provisionals)

	2019-2020(*)	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011
Alumnat de batxillerat presencial										
Tots	13.578	13.361	12.998	12.807	12.655	12.575	12.175	12.971	13.316	13.309
Públics	9.574	9.371	9.205	9.222	9.083	9.089	9.310	9.572	9.941	9.952
Privats	4.004	3.990	3.793	3.585	3.572	3.486	2.865	3.399	3.375	3.357
Alumnat de batxillerat a distància										
Tots	998	783	713	770	689	774	820	1.017	1.228	1.185
Públics	998	783	713	770	689	774	820	1.017	1.228	1.185
Privats	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alumnat de cicles formatius d'FP bàsica										
Tots	1.993	1.979	1.955	1.889	1.738	982				
Públics	1.669	1.674	1.641	1.555	1.439	816				
Privats	324	305	314	334	299	166				
Alumnat de cicles formatius d'FP grau mitjà presencial										
Tots	7.533	7.217	6.634	6.463	6.423	6.384	6.427	6.287	6.125	6.142
Públics	6.023	5.755	5.273	5.227	5.272	5.343	5.483	5.234	5.038	5.082
Privats	1.510	1.462	1.361	1.236	1.151	1.041	944	1.053	1.087	1.060
Alumnat de cicles formatius d'FP grau mitjà a distància										
Tots	762	746	630	644	746	748	749	559	413	345
Públics	742	716	630	644	746	748	749	559	413	345
Privats	20	30	0	0	0	0	0	0	0	0
Alumnat de cicles formatius d'FP grau superior presencial										
Tots	5.294	5.186	4.953	4.240	4.023	4.043	3.782	3.607	3.635	3.574
Públics	4.311	4.256	3.997	3.609	3.338	3.434	3.301	3.194	3.217	3.229
Privats	983	930	956	631	685	609	481	413	418	345
Alumnat de cicles formatius d'FP grau superior a distància										
Tots	1.042	995	901	816	848	734	725	649	357	359
Públics	923	933	901	816	848	734	725	649	357	359
Privats	119	62	0	0	0	0	0	0	0	0

* Curs 2019-2020 avançament de dades

Font: elaborades per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

Per acabar aquest apartat, es revisen les taxes netes d'escolarització als 16, 17 i 18 anys, tot comparant les dades a nivell estatal amb les de nivell autonòmic; amb una perspectiva de cinc cursos vista. Als 16 anys, la taxa estatal ha baixat de 95,1 a 94,9, mentre que a Balears ha augmentat de

86,2 a 87,2. Als 17 anys cal remarcar l'augment al curs 2017-2018 a Balears, amb un 82,4, tot i que torna disminuir el curs 2018-2019 (79,5). Als 18 anys les taxes se situen a un 45,8 a nivell estatal i a un 40,7 a nivell autonòmic al curs 2018-2019, reduint-se respecte al curs anterior (vegeu taula 10).

Quadre 10. Evolució de les taxes netes d'escolarització als 16, 17 i 18 anys. Estat i Illes Baleares

	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015
16 anys					
Estat	94,9	95,2	95,9	95,4	95,1
Illes Balears	87,2	86,6	87,1	86,3	86,2
17 anys					
Estat	89,3	90	89,7	89,4	89,9
Illes Balears	79,5	82,4	81	79,7	79,7
18 anys					
Estat	45,8	47	46,2	47,8	48,4
Illes Balears	40,7	42,2	40,4	43,1	43,4

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

1.2. Alumnat estranger

Respecte a l'alumnat estranger, a Balears hi ha un 15,5 % d'alumnat estranger, mentre que a l'Estat el percentatge mitjà és de 9,9 %. Per etapes educatives, el percentatge d'alumnat estranger matriculat a Balears supera en totes les etapes el del conjunt de l'Estat. A les etapes d'educació primària, amb un 18,3 % a Balears (11,6 % a l'Estat) i al cicle d'FP bàsica (18 % front a un 14,7 % a l'Estat) és on més alt percentatge es descriu envers l'alumnat estranger. Als estudis post-obligatoris (batxillerat i cicles formatius de formació professional), el percentatge d'alumnat estranger no supera el 10 %.

Quadre 11. Percentatge d'alumnat estranger. Comparació a nivell estatal i autonòmic per etapa educativa. Curs 2019-2010. Dades provisionals

	ESTAT			BALEARS		
	Tots	Públics	Privats	Tots	Públics	Privats
TOTAL	9,9	11,6	6,6	15,5	17,0	12,8
Ed. Infantil	9,8	12,1	5,9	15,8	17,8	12,4
Ed. Primària	11,6	13,8	6,9	18,3	20,4	14,8
Educació Especial	13,1	15,3	9,6	15,8	17,4	15,0

continua

	ESTAT			BALEARS		
	Tots	Públics	Privats	Tots	Públics	Privats
ESO	9,4	10,7	6,9	14,8	16,3	12,5
Batxillerat [1]	6,6	7,1	5,2	9,3	10,2	7,1
Cicles FP bàsica	14,7	14,5	15,3	18,0	19,1	12,3
Cicles formatius FP - grau mitjà [1]	8,8	9,6	7,0	9,5	10,3	5,6
Cicles formatius FP - grau superior [1]	6,7	7,2	5,6	7,7	7,9	6,5
Altres programes formatius	27,3	26,7	28,5	15,8	5,6	24,1

[1]A batxillerat i cicles formatius de grau mitjà i superior s'inclou l'alumnat estranger que cursa aquest ensenyament en règim presencial i a distància.

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Revisant l'evolució de l'alumnat estranger, podem observar que hi ha hagut una lleu tendència a disminuir des del curs 2010-2011 (9,6 % a l'Estat i 15,6 % a Balears) fins als cursos 2015-2016 i 2016-2017, que es va situar a un 8,4 a l'Estat i 13,7 a Balears el 2015-2016, i a partir del curs 2017-2018 el percentatge tant a nivell estatal com a nivell autonòmic ha anat augmentat any rere any.

Quadre 12. PPercentatge d'alumnat estranger matriculat a ensenyament de règim general. Comparació a nivell estatal i autonòmic

	2019-2020 (*)	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011
Estat	9,9	9,2	8,8	8,5	8,4	8,6	8,8	9,1	9,5	9,6
I. Balears	15,5	14,5	13,9	13,6	13,7	14,1	14,4	14,6	14,7	15,6

(*)Curs 2019-2010. Dades provisionals

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Analitzant les dades de Balears, els percentatges d'alumnat matriculat a totes les etapes educatives és més alt als centres públics que als privats, per exemple, agafant de referència l'etapa d'educació primària, que és on més percentatge d'alumnat estranger hi ha (18,3 %), als centres públics hi ha un 20,4 % d'alumnat estranger, mentre que als privats és un 14,8 %. En global, als centres públics el percentatge és de 17 % i als centres privats de 12,8 %. Per illes, Menorca és la que manco percentatge d'alumnat estranger presenta, especialment a batxillerat (3,3 %), mentre que Eivissa i Formentera són les illes on se situen els percentatges més alts, ja que a excepció de batxillerat (13,6 %) i els CFGS (13,9 %) la majoria d'etapes educatives superen o envolten el 20 % d'alumnat estranger (el 24,6 % a FPB i el 24,3 % a primària són els més alts).

Quadre 13. Percentatge d'alumnat estranger, per etapa educativa, titularitat de centre i illa. Curs 2019-2020. Dades provisionals

2019-2020	Total	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa -Formentera
Total IB	15,5	17,0	12,8	15,3	7,9	21,8
EI	15,8	17,8	12,4	15,7	7,3	22,0
EP	18,3	20,4	14,8	18,3	8,9	24,3
ESO	14,8	16,3	12,5	14,6	8,2	20,5
Batxillerat	9,3	10,2	7,1	9,2	3,3	13,6
FPB	18,0	19,1	12,3	17,7	11,9	24,6
CFGM	9,5	10,3	5,6	8,8	5,6	19,6
CFGS	7,7	7,9	6,5	7,3	7,7	13,9
Altres programes formatius	15,8	6	24,1	14,6	42,9	-

Font: elaborada per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. Dades provisionals

1.3. Professorat del sistema educatiu de les Illes Balears

Un altre aspecte important a analitzar del sistema educatiu és el professorat. Com es pot veure a la taula 14, les dades provisionals de 2019-2020 assenyalen que un 68,8 % del professorat d'ensenyament de règim general es troba a centres públics. Quan s'estudia l'evolució del nombre de professorat des d'una perspectiva diacrònica (taula 15), tot agafant la referència entre els cursos 2015-2016 i 2019-2020, hom pot observar com la proporció entre aquest nombre en centres públics i privats s'ha mantingut d'una manera estable i similar: al curs 2015-2016, el 68,9 % estava a centres públics i un 31,1 % a centres privats; quatre cursos després, al curs 2019-2020 (dades provisionals), aquests percentatges només han oscil·lat una dècima (68,8 % públics, 31,2 % privats).

El nombre mitjà de professorat a temps complet en ensenyaments de règim general es pot estudiar en la comparació de Balears amb el conjunt de l'Estat (vegeu taules 16 i 17). En primer lloc, a partir de les dades provisionals del curs 2019-2020, s'observa que el nombre mitjà de professorat és lleugerament superior a l'Estat, tant en els centres públics com privats. En segon lloc, en una mirada evolutiva entre els cursos 2014-2015 i 2018-2019, la mitjana estatal a tots els centres ha baixat de 12,7 a 12,2, però sempre es manté per damunt de la mitjana a les Illes Balears, que ha baixat en el mateix període d'11,7 a 11,0. En el desglossament per centres públics i privats, la mitjana en el període és superior a l'Estat tant en els centres públics com en els centres privats.

Quadre 14. Professorat d'ensenyaments de règim general per titularitat de centre. Illes Balears. Curs 2019-2020. Dades provisionals

	A tots els centres	A centres públics	A centres privats
Tots els centres	18.937	13.041	5.896
Centres Ed. Infantil	1.316	859	457
Centres Ed. Primària	6.193	5.931	262
Centres Ed. Primària i ESO	2.458	64	2.394
Centres ESO i/o batxillerat i/o FP	6.314	6.100	214
Centres Ed. Primària, ESO i batx./FP	2.386	0	2.386
Centres específics Ed. Especial	191	23	168
Centres específics Ed. a distancia	52	52	0
Altres programes formatius	27	12	15

Quadre 15. Evolució del nombre de professorat d'ensenyaments de règim general. Illes Balears

	2019-2020 (*)	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016
Tots els centres	18.937	18.427	17.395	16.845	16.478
Centres públics	13.041	12.693	11.953	11.693	11.350
Centres privats	5.896	5.734	5.442	5.152	5.128

(*)Curs 2019-2010. Dades provisionals

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Quadre 16. Nombre mitjà de professorat a temps complet en ensenyaments de règim general, per titularitat del centre. Estat - Illes Balears. Curs 2019-2010. Dades provisionals

	Tots els centres	Centres EI	Centres EP	Centres EP i ESO	Centres ESO i/o batx. i/o FP	C. EP, ESO i batx./FP	Centres específics Ed. Especial
Estat							
Tots els centres	12,2	9,4	13,0	14,6	10,4	16,1	3,6
Centres públics	11,2	8,7	13,0	9,5	10,1	9,1	3,2
Centres privats	15,0	10,3	14,4	16,0	14,6	16,2	4,2
Illes Balears							
Tots els centres	11,0	8,7	11,7	12,9	8,9	14,9	3,5
Centres públics	10,0	7,8	11,6	9,5	8,8	0,0	3,7
Centres privats	13,3	10,5	13,2	13,0	12,9	14,9	3,5

Quadre 17. Evolució del nombre mitjà de professorat a temps complet en ensenyaments de règim general, per titularitat del centre. Estat - Illes Balears

	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015
Estat					
Tots els centres	12,2	12,4	12,5	12,5	12,7
Centres públics	11,2	11,4	11,5	11,5	11,7
Centres privats	15,0	15,0	15,2	15,3	15,3
Illes Balears					
Tots els centres	11,0	11,4	11,4	11,4	11,7
Centres públics	10,0	10,5	10,4	10,4	10,7
Centres privats	13,3	13,6	13,7	13,7	13,9

(*)*Curs 2019-2010. Dades provisionals*

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

1.4. Mitjana d'alumnes per grup

Respecte a la mitjana d'alumnes per grup, a nivell estatal es disposa d'un nombre més elevat que a les illes, en totes les etapes educatives. Cal citar que les etapes d'infantil de primer cicle (12 a nivell estatal i 5,2 a nivell autonòmic), les de cicle formatiu de grau mitjà (20,2 estatal envers un 14,5 autonòmic) i les de cicle formatiu de grau superior (21,2 estatal envers un 14,6 autonòmic) són les etapes on més diferències existeixen. Les etapes educatives amb major mitjana d'alumnat són, tant a nivell estatal com autonòmic, batxillerat (26,1 estatal i 24,7 autonòmic), ESO (25,3 estatal i 23,1 autonòmic).

Quadre 18. Mitjana d'alumnes per unitat/grup per titularitat de centre. Comparació estatal i autonòmica. Curs 2019-2020. Dades provisionals

	ESTAT			BALEARS		
	Tots	Públics	Privats	Tots	Públics	Privats
Ed. Infantil	17,3	17,5	17,0	12,5	14,2	10,4
Ed. Infantil. Primer cicle	12,0	12,2	11,9	5,2	6,8	3,7
Ed. Infantil. Segon cicle	20,7	20,0	22,2	20,0	20,1	19,7
Ed. Primària	21,7	20,8	24,0	21,2	22,5	19,3
Educació Especial	5,2	5,0	5,8	5,3	5,3	5,3
ESO	25,3	24,8	26,4	23,1	24,4	21,3

continua

	ESTAT			BALEARS		
	Tots	Públics	Privats	Tots	Públics	Privats
Batxillerat. Règim ordinari	26,1	26,3	25,7	24,7	25,2	23,7
Cicles FP bàsica	12,5	12,0	14,6	9,6	9,4	10,8
Cicles formatius FP - grau mitjà (1)	20,2	19,6	21,9	14,5	13,7	19,0
Cicles formatius FP - grau superior (1)	21,2	21,5	20,7	14,6	14,4	15,2
Altres programes formatius	11,8	11,7	12,0	12,2	11,8	21,4

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Revisant l'evolució de la mitjana d'alumnes per etapes educatives, a nivell estatal, es pot comprovar que la de l'etapa d'infantil ha anat minvant progressivament, passant de 18,2 el 2015-2016 a 17,3 el 2019-2020. A Balears, el descens ha estat també descrit curs rere curs, si bé ha minvat de 16,6 el curs 2015-2016 a 12,5 el curs 2019-2020 i aquest darrer curs analitzat ha sofert la major baixada del període respecte del curs anterior (2,5 alumnes per unitat, produïda en la seva majoria a centres privats).

Quadre 19. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a educació infantil. Illes Balears

	2019-2020 (*)	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016
Estat					
Tots	17,3	17,5	17,6	17,9	18,2
Públics	17,5	17,6	17,7	17,9	18,4
Privats	17,0	17,2	17,4	17,8	17,9
Illes Balears					
Tots	12,5	15,0	15,5	16,0	16,6
Públics	14,2	15,5	15,1	14,7	16,9
Privats	10,4	14,2	16,4	19,4	16,2

(*)Curs 2019-2010. Dades provisionals

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

A educació primària, a nivell estatal es manté el nombre mitjà d'alumnes entre els 21,7 i els 21,9 en aquest darrer curs (2019-2020); les ràtios són més elevades als centres privats que als públics. En canvi, a Balears el nombre mitjà ha disminuït respecte a l'inici del període, passant de 23 de nombre mitjà el 2015-2016 a 21,2 alumnes per grup el 2019-2020. També, abans del curs 2017-2018, aquestes ràtios eren més elevades als centres privats mentre que a partir d'aquest curs passen a ser-ho als centres públics.

Quadre 20. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a educació infantil. Illes Balears

	2019-2020 (*)	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016
Estat					
Tots	21,7	21,8	21,9	21,9	21,9
Públics	20,8	20,9	20,9	20,9	20,8
Privats	24,0	24,1	24,3	24,5	24,5
Illes Balears					
Tots	21,2	20,5	21,8	23,3	23,0
Públics	22,5	22,1	22,3	22,2	22,3
Privats	19,3	18,2	21,0	25,3	24,3

(*)Curs 2019-2010. Dades provisionals

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Finalment, a secundària a nivell estatal es manté la tendència ja constatada a primària: s'estabilitza en 25,2-25,3 alumnes per grup i el major nombre es visualitza als centres privats. En canvi, a Balears, si bé disminueix el nombre mitjà d'alumnes per grup (de 24,8 el curs 2015-2016 a 23,1 el curs 2019-2020), s'estabilitza els dos darrers cursos escolars i disminueix en major grau als centres privats, passant de 25,2 a 21,5 en aquest període de temps.

Quadre 21. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a educació secundària. Illes Balears

	2019-2020 (*)	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016
Estat					
Tots	25,3	25,3	25,2	25,2	25,3
Públics	24,8	24,9	24,9	24,8	25,0
Privats	26,4	26,2	25,9	26,0	25,9
Illes Balears					
Tots	23,1	23,2	22,8	24,3	24,8
Públics	24,4	24,4	23,8	23,7	24,5
Privats	21,3	21,5	21,5	25,2	25,3

(*)Curs 2019-2010. Dades provisionals

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

2. RESULTATS PRINCIPALS

2.1. La promoció a l'ensenyament obligatori i a batxillerat a les Illes Balears

Es revisen a continuació les dades de promoció per etapes educatives i nivells d'educació primària, secundària, batxillerat, cicles formatius i graus mitjà i superior. Finalment es fa una comparació de les dades a nivell autonòmic i estatal.

2.1.1. La promoció a l'ensenyament obligatori i a batxillerat a les Illes Balears en el curs 2017-2018

A l'etapa de primària, els percentatges d'alumnat que promociona de nivell igualen o superen en tots els casos el 96,5. En comparació amb la promoció en el conjunt de l'Estat, els percentatges són molt similars, si bé són lleugerament inferiors els de Balears a tots els nivells. Per sexe, tant a nivell estatal com a nivell autonòmic, a tots els nivells, les al·lotes tenen percentatges més alts de promoció que els al·lots. En relació amb els centres públics, concertats i privats, a Balears són similars els percentatges, tot i que els dels públics són, en general, superiors que els privats concertats; en relació amb els privats no concertats, els quatre primers nivells mostren un percentatge de promoció superior al dels públics, no així a 5è i 6è. Per illes, encara que els percentatges són molt similars, Menorca i Eivissa i Formentera (especialment aquesta darrera als cursos de 2n a 5è) tenen més alts percentatges de promoció que a Mallorca.

Quadre 22. Alumnat que promociona a EP, per sexe i titularitat. Estat i Illes Balears. Curs 2017-2018

		Promo de 1r a 2n	Promo de 2n a 3r	Promo de 3r a 4t	Promo de 4t a 5è	Promo de 5è a 6è	Promo de 6è a ESO
Global	**Estat**	97,5	97,6	98,2	98,0	98,5	98,2
	I. Balears	96,5	96,7	97,9	97,4	97,2	97,9
Al·lots	**Estat**	97,1	97,3	98,0	97,7	97,9	97,9
	I. Balears	96,3	96,4	97,6	97,1	97,0	97,5
Al·lotes	**Estat**	97,9	97,9	98,4	98,2	98,8	98,5
	I. Balears	96,8	97,0	98,2	97,8	97,4	98,3
Públics	**Estat**	96,9	97,1	97,9	97,9	98,4	98,0
	I. Balears	96,0	97,0	98,2	97,3	97,7	98,1
Privats concertats	**Estat**	98,7	98,6	98,8	98,7	98,7	98,4
	I. Balears	97,4	95,9	97,2	97,5	96,4	97,7
Privats no concertats	**Estat**	99,6	99,5	99,6	94,2	99,7	99,3
	I. Balears	97,7	97,3	98,4	98,0	96,9	96,7

continua

	Promo de 1r a 2n	Promo de 2n a 3r	Promo de 3r a 4t	Promo de 4t a 5è	Promo de 5è a 6è	Promo de 6è a ESO
Mallorca	96,1	96,4	97,7	97,3	96,7	97,6
Menorca	98,0	97,7	98,5	96,3	98,6	99,1
Eivissa-Formentera	97,8	97,9	98,9	98,9	99,6	99,0

Font dades Illes Balears: IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

Font dades estatals: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

En relació amb secundària, en comparació amb les dades estatals, el percentatge d'alumnat que promociona és, en general, més elevat a l'Estat que a les Balears. Es manté la tendència vers el sexe a primària, sent les al·lotes, a tots els cursos i tant a nivell estatal i encara més a Balears, les que més alts percentatges de promoció mostren. A nivell de titularitat de centre, a Balears, els públics informen d'una promoció que va disminuint a mesura que augmenta el nivell, passant d'un 89,6 % dels alumnes que promocionen del primer al segon nivell de l'etapa a un 81,5 % que acaba l'ESO; als centres concertats, el percentatge que acaba l'ESO és de 88,8 % i als privats no concertats de 88,2 %; per terme general, es manté la tendència de disminuir el percentatge de promoció a mesura que augmenta el nivell. Per illes, es manté aquesta tendència, si bé Menorca presenta percentatges més elevats de promoció en comparació amb les altres illes; així, a Menorca el percentatge d'alumnat que acaba ESO és de 85,8 %, a Eivissa i Formentera de 85,6 % i a Mallorca de 84,1 %.

Quadre 23. Alumnat que promociona a ESO, per sexe i titularitat. Estat i Illes Balears. Curs 2017-2018

		Promo de 1r a 2n	Promo de 2n a 3r	Promo de 3r a 4t	Acaben 4t ESO
Global	**Estat**	89,7	87,5	87,0	85,8
	I. Balears	90,6	86,0	84,6	84,4
Al·lots	**Estat**	87,8	85,0	84,8	83,0
	I. Balears	89,1	83,0	81,4	80,6
Al·lotes	**Estat**	91,8	90,1	89,3	88,5
	I. Balears	92,3	89,5	88,1	88,0
Públics	**Estat**	87,4	84,8	84,2	82,6
	I. Balears	89,6	83,3	82,2	81,5
Privats concertats	**Estat**	93,9	92,2	91,7	91,0
	I. Balears	91,3	89,7	87,4	88,8
Privats no concertats	**Estat**	98,7	98,2	97,5	96,3
	I. Balears	98,5	98,2	94,4	88,2

continua

	Promo de 1r a 2n	Promo de 2n a 3r	Promo de 3r a 4t	Acaben 4t ESO
Mallorca	89,8	85,9	84,4	84,1
Menorca	95,4	88,0	86,2	85,8
Eivissa-Formentera	92,3	85,5	85,1	85,6

Font dades Illes Balears: IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

Font dades estatals: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

En relació amb batxillerat, la mitjana estatal és superior a la mitjana autonòmica, sent a Balears un 79,5 % que acaben segon, envers un 82,8 % al conjunt de l'Estat. En relació amb el sexe, les al·lotes presenten també en aquesta etapa educativa millors percentatges de promoció que els al·lots, tant a nivell estatal com a nivell autonòmic. Per titularitat de centre, els centres privats no concertats presenten un percentatge més elevat de promoció, tant a nivell estatal com autonòmic (98,2 % en ambdós casos), mentre que als privats concertats acaben un 80,9 % i als públics un 78,8 %. Per modalitat, el percentatge més alt de promoció es troba a la de Ciències (83,6 % acaben envers un 71,4 % a Arts i un 77,1 % a Humanitats i Ciències Socials). Finalment, per illes, és Menorca, amb un 85,1 %, l'illa amb el percentatge més alt d'alumnat que acaba el batxillerat, seguit d'Eivissa i Formentera (81,2 %) i de Mallorca (78,6 %).

Quadre 24. Alumnat que promociona a batxillerat, per sexe i titularitat. Estat i Illes Balears. Curs 2017-2018

			Promo de 1r a 2n	Acaben 2n R. ordinari
Global		**Estat**	85,0	82,8
		I. Balears	82,8	79,5
Al·lots		**Estat**	81,9	80,2
		I. Balears	80,0	75,8
Al·lotes		**Estat**	87,6	85,0
		I. Balears	84,9	82,5
Públics		**Estat**	81,8	79,4
		I. Balears	79,9	78,8
Privats no concertats		**Estat**	93,4	91,6
		I. Balears	89,2	80,9
Modalitat	**Arts**	**Estat**	98,7	98,2
		I. Balears	98,5	98,2
	Ciències	**Estat**	77,7	73,4
		I. Balears	75,0	71,4
	Hum. i C. Socials	**Estat**	87,9	86,2
		I. Balears	86,2	83,6

continua

	Promo de 1r a 2n	Acaben 2n R. ordinari
Mallorca	82,4	78,6
Menorca	88,0	85,1
Eivissa-Formentera	82,2	81,2

Font dades Illes Balears: IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

Font dades estatals: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Les taules 25 i 26 corresponen a les dades referents al percentatge d'alumnat que acaba CFGM i CFGS, comparant les dades de l'Estat amb les autonòmiques. Dels alumnes de Balears que cursaren estudis entre 2016-2017 i 2017-2018 (taula 25), va acabar un 56,7 % el CFGM i un 74,1 % el CFGS, xifres inferiors a les estatals (64,3 % i 79,7 %, respectivament). Per sexe, les al·lotes presenten millors percentatges de graduació, tant a nivell autonòmic (64,9 % a CFGM i 81,6 % a CFGS) com a nivell estatal (72,8 % a CFGM i 87,7 % a CFGS). Per illes, Menorca és on hi ha la taxa més alta de graduació de CFGM (60,7 %) i al CFGS és a Mallorca (75,5 %).

Si es revisen les dades dels alumnes que acaben el curs 2017-2018 respecte dels matriculats a segon el mateix curs (taula 26), existeix un comportament semblant a la taula anterior pel que fa a les taxes de graduació. Aquestes són més altes a l'Estat que a nivell autonòmic, tant als CFGM (89,1 % a l'Estat i 81,6 % a Balears) com als CFGS (87,4 % i 73,2 %, respectivament). També continua la tendència a major graduació de les dones envers els homes en centres públics i privats, en l'àmbit estatal i autonòmic, i als cicles formatius de grau mitjà i superior. En canvi, el comportament de les dades de titulació de la formació professional bàsica és diferent, ja que la mitjana de titulats presenta percentatges semblants, quasi bé iguals quant a la comparació estatal i autonòmica (65,5 %), quant a sexe (en alguns indicadors són els al·lots que millor percentatge de titulació tenen, per exemple als privats de Balears, sent 74,2 % els al·lots front al 63,2 % de les dones). Per illes, Menorca presenta millor percentatge de graduació al CFGM (83,2 %) i a FPB (72,8 % a FPB) i Mallorca a CFGS (74 %).

Quadre 25. Percentatge d'alumnes que acaben el curs 2017-2018 respecte dels que cursaven primer el curs 2016-2017

		Acaben CFGM Estat	Acaben CFGM I. Balears	Acaben CFGS Estat	Acaben CFGS I. Balears
Ambdós sexes	**Tots els centres**	64,3	56,7	79,7	74,1
	Públics	60,5	51,6	74,9	69,5
	Privats	74,8	78,1	93,1	99,4
Al·lots	**Tots els centres**	58,4	50,4	73,3	67,3
	Públics	54,1	45,9	68,2	63,5
	Privats	71,8	71,9	87,8	87,5

continua

		Acaben CFGM Estat	Acaben CFGM I. Balears	Acaben CFGS Estat	Acaben CFGS I. Balears
Al·lotes	Tots els centres	72,8	64,9	87,7	81,6
	Públics	70,4	59,5	83,3	76,1
	Privats	78,3	84,8	99,4	113,2
Mallorca			58,0		75,5
Menorca			60,7		69,6
Eivissa-Formentera			41,8		63,3

* Els percentatges majors a 100 indiquen que el nombre d'alumnes que finalitzaren superava la matrícula del curs.

Font dades Illes Balears: IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

Font dades estatals: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Quadre 26. Percentatge d'alumnes que acaben cicles formatius d'FP el curs 2017-2018 respecte dels matriculats a segon el mateix curs, per sexe i titularitat. Estat i Illes Balears

		Acaben CFGM Estat	Acaben CFGM I. Balears	Acaben CFGS Estat	Acaben CFGS I. Balears	Acaben FPB Estat	Acaben FPB I. Balears
Ambdós sexes	Tots els centres	89,1	81,6	87,4	73,2	65,6	65,5
	Públics	87,2	78,8	82,5	72,3	65,6	64,5
	Privats	93,7	90,7	101,0	76,8	65,6	69,4
Al·lots	Tots els centres	84,1	78,5	83,3	69,8	65,6	66,3
	Públics	81,5	75,6	78,0	68,4	65,6	64,7
	Privats	91,0	88,9	98,2	75,6	65,8	74,2
Al·lotes	Tots els centres	95,7	85,1	92,2	76,6	65,6	64,0
	Públics	95,3	82,6	87,8	76,3	65,7	64,2
	Privats	96,5	92,4	104,1	77,9	65,2	63,2
Mallorca			82,5		74,0		64,8
Menorca			83,2		71,9		72,8
Eivissa-Formentera			70,7		65,1		64,0

* Els percentatges majors a 100 indiquen que el nombre d'alumnes que finalitzaren superava la matrícula del curs.

Font dades Illes Balears: IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

Font dades estatals: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Finalment, es mostra el total d'alumnes que han titulat en el règim presencial als cicles formatius d'FP bàsica, de grau mitjà i de grau superior. El nombre més elevat de titulats és a CFGM (2.102 alumnes dels quals 1.063 eren al·lots i 1.039 al·lotes); la majoria a centres públics (1.549 i d'aquests, 533 a centres privats) i a Mallorca (1.712 alumnes). El mateix perfil el trobam als alumnes que titulen a CFGS

(1.652 alumnes dels quals 1.311 a centres públics i 341 a centres privats) i a Mallorca majoritàriament (1.430), si bé en aquests estudis superiors es graduen més dones (863) que homes (789).

Quadre 27. Alumnat que acaba cicles formatius d'FP bàsica, de grau mitjà (presencial) i de grau superior (presencial). Curs 2017-2018. Illes Balears

	TITULA FPB	TITULA CFGM	TITULA CFGS
Global	513	2.102	1.652
Al·lots	348	1.063	789
Al·lotes	165	1.039	863
Públics	404	1.549	1.311
Privats	109	553	341
Mallorca	374	1.712	1.430
Menorca	59	238	110
Eivissa-Formentera	80	152	112

NOTA: S'informa de l'alumnat presencial, no s'inclou l'alumnat a distància (FPB).

Font: IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

La comparació entre les dades estatals i autonòmiques referents a l'evolució de les taxes brutes de població que acaba ESO mostra un augment entre els cursos 2008-2009 i 2017-2018. Entenem taxa bruta com el percentatge de població de qualsevol edat que acaba els estudis respecte de la població de l'edat en la qual li toca teòricament acabar. Al curs 2017-2018 a nivell estatal la taxa se situava a 77,8; mentre que a nivell autonòmic era un 69,5. Si bé és cert que les taxes de Balears es troben per davall les estatals en tot el període analitzat, val a dir que l'evolució de les taxes brutes ha anat augmentant des del curs anteriorment citat fins al curs 2015-2016, en què tant a nivell estatal com autonòmic va aconseguir la taxa bruta més alta (79,3 a nivell estatal i 70 a nivell autonòmic). Per sexe, la tendència de les al·lotes a obtenir millors taxes de graduació es manté a nivell estatal (sovint amb una diferència de 10 punts) i a nivell autonòmic (el 2008-2009 la taxa era de 56,9 per als al·lots i de 71,7 per a les al·lotes). La taxa dels al·lots el curs 2017-2018 se situa al 61,9 % i la de les al·lotes a un 77,7 %. Val a dir que aquesta taxa correspon a l'alumnat que cursa estudis dins el règim ordinari (69,5) i s'hi hauria de sumar la taxa que correspon al règim d'adults i nocturn dels adults (que a les Illes Balears és 5,8).

Quadre 28. Evolució de la taxa bruta de població que acaba ESO per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011	2009-2010	2008-2009
ESTAT										
Tots	77,8	75,5	79,3	77,6	76,8	75,4	75,1	74,7	74,6	73,0
Al·lots	72,8	70,5	74,3	72,7	71,7	70,5	69,9	69,5	69,0	67,1
Al·lotes	83,2	80,9	84,7	82,8	82,2	80,6	80,6	80,2	80,6	79,4

continua

ILLES BALEARS										
Tots	69,5	69,6	70,0	69,0	69,6	65,5	67,4	67,0	67,9	64,2
Al·lots	61,9	64,3	64,4	62,6	64,0	59,3	61,5	61,7	62,8	56,9
Al·lotes	77,7	75,1	75,9	75,7	75,5	72,2	73,6	72,6	73,3	71,7

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

En relació amb el batxillerat, la taxa bruta de Balears (40,4) és notablement inferior (15 punts) a la taxa estatal. Encara així, fent una anàlisi retrospectiva de les taxes brutes de graduació, s'observa un ascens progressiu al llarg dels darrers anys; entre 2008 i 2018, aquesta taxa ha augmentat 7 punts a Balears (10 punts al conjunt de l'Estat). Fent una anàlisi diferenciada per sexe val a dir que les taxes brutes femenines són superiors en tots els casos a les masculines, tant a Balears com al conjunt de l'Estat. La taxa femenina autonòmica de 2017-2018 és de 48,3, 15,43 punts superior a la taxa masculina (vegeu la taula 29a).

Quadre 29a. Evolució de la taxa bruta de població que acaba batxillerat per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011	2009-2010	2008-2009
ESTAT										
Tots	55,4	55,7	57,4	55,0	54,8	53,4	52,2	49,7	47,2	45,4
Al·lots	48,0	48,4	50,4	47,9	47,8	46,9	45,6	42,9	40,3	38,1
Al·lotes	63,4	63,5	65,0	62,6	62,2	60,3	59,1	57,0	54,6	53,1
ILLES BALEARS										
Tots	40,4	40,8	43,0	41,0	42,1	39,7	41,6	39,1	36,5	33,0
Al·lots	33,0	33,2	35,8	33,8	35,1	33,2	35,8	32,0	31,1	27,1
Al·lotes	48,3	48,8	50,8	48,8	49,6	46,4	47,9	46,6	42,3	39,3

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Les taxes brutes de graduació a batxillerat són superiors a les taxes brutes als cicles formatius de grau mitjà. Les taxes estatals de 2017-2018 del batxillerat, en el cas dels al·lots, dupliquen les dels cicles formatius; en el cas de les al·lotes, les taxes del batxillerat tripliquen les dels cicles formatius. Les taxes autonòmiques dels CFGM també són inferiors a les taxes del batxillerat, tot i que a les Balears la descompensació entre ambdós estudis no és tan destacable. Una lectura evolutiva de les dades referides als CFGM mostra un augment significatiu de l'alumnat que acaba aquests estudis en el període 2008-2009 – 2017-2018: 6 punts en la taxa autonòmica (5,5 l'estatal). La taxa bruta de graduació a Balears (20,4) és pròxima a la taxa estatal (22,8) i equiparada entre els al·lots (20,7) i les al·lotes (20,0) (vegeu la taula 29b).

Quadre 29b. Evolució de la taxa bruta de població que acaba cicles formatius de grau mitjà per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011	2009-2010	2008-2009
ESTAT										
Tots	22,8	23,5	24,7	24,7	23,9	21,7	22,4	19,9	18,3	17,3
Al·lots	23,7	24,4	25,6	25,5	24,5	21,2	21,5	18,7	17,4	16,0
Al·lotes	21,8	22,6	23,8	23,8	23,2	22,2	23,4	21,1	19,3	18,6
ILLES BALEARS										
Tots	20,4	21,0	20,6	20,5	21,3	18,6	17,5	17,7	13,5	14,4
Al·lots	20,7	21,6	22,4	21,1	21,5	17,8	16,2	16,0	12,7	12,8
Al·lotes	20,0	20,4	18,7	19,9	21,1	19,4	18,9	19,4	14,5	16,2

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Pel que fa a les dades del curs 2017-2018 d'FP bàsica, les taxes estatal (4,1) i autonòmica (4,5) es mostren pròximes seguint una mateixa tendència pel que fa a la matrícula d'al·lots i al·lotes: les taxes masculines dupliquen les femenines tant a Balears com al conjunt de l'Estat (vegeu la taula 29c).

Quadre 29c. Evolució de la taxa bruta de població que acaba FP bàsica per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2017-2018	2016-2017	2015-2016
Estat			
Tots	4,1	3,8	3,1
Al·lots	5,5	5,2	4,2
Al·lotes	2,5	2,4	1,9
Illes Balears			
Tots	4,5	4,2	3,9
Al·lots	6,0	5,8	5,6
Al·lotes	3,0	2,5	2,1

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

En relació amb les mateixes dades de la titulació de tècnic superior, s'ha produït un augment, passant del 17,4 el 2008-2009 a nivell estatal a un 29,3 el 2017-2018. A Balears, aquest augment s'observa en passar del 9,1 el 2008-2009 al 15,2 el 2018-2019. En aquest cas, es mantenen les diferències a tots els cursos analitzats i a nivell estatal i autonòmic, quant a major taxa de graduació per al·lotes que per al·lots, si bé la diferència no és tan elevada; per exemple, al darrer curs analitzat a nivell nacional, la dels al·lots és de 28,3 i la de les al·lotes de 30,5 mentre que a nivell autonòmic és de 14,2 per als al·lots i de 16,4 per a les al·lotes.

Quadre 30. Evolució de la taxa bruta que finalitza tècnic superior. Comparació estatal i autonòmica

	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011	2009-2010	2008-2009
ESTAT										
Tots	29,3	26,7	27,8	28,5	27,3	24,0	22,6	21,2	18,8	17,4
Al·lots	28,3	25,8	26,8	27,3	25,7	21,9	20,6	18,9	16,7	15,3
Al·lotes	30,5	27,6	28,8	29,8	29,0	26,3	24,6	23,6	21,0	19,6
ILLES BALEARS										
Tots	15,2	13,2	12,7	13,6	13,5	12,3	11,4	11,8	10,0	9,1
Al·lots	14,2	12,6	12,0	12,4	12,0	11,2	9,9	10,7	9,4	8,3
Al·lotes	16,4	13,7	13,4	14,9	15,0	13,5	13,0	13,0	10,7	9,8

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

2.2. Repetició de curs

2.2.1. La repetició a primària

En aquest apartat es poden revisar les dades de les repeticions a primària en comparació amb l'Estat (taula 31) i el detall de centres segons titularitat, sexe i illa (taula 32). En relació amb la primera, el percentatge de repeticions és més baix a la nostra comunitat si prenem com a referència el curs 2018-2019. Del curs 2019-2020, sols disposam de dades provisionals de les Balears (no estatals), en les quals es pot comprovar que el percentatge més alt, amb un 2,2 %, és a segon d'educació primària.

Quadre 31. Repeticions a primària, per cursos. Comparació nacional i autonòmica. Cursos 2018-2019 i 2019-2020

2018-2019	1r EP	2n EP	3r EP	4t EP	5è EP	6è EP
ESTAT	2,4	2,8	2,8	2,2	2,3	2,0
Illes Balears	2,3	2,1	1,5	1,4	1,2	1,7
2019-2020 (*)	**1r EP**	**2n EP**	**3r EP**	**4t EP**	**5è EP**	**6è EP**
ESTAT (1)	-	-	-	-	-	-
Illes Balears	1,8	2,2	1,8	1,5	1,2	1,7

(1) Amb data de tancament del capítol no es disposen de les dades a nivell estatal.
Font dades Illes Balears: IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. Dades provisionals
Font dades estatals: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Comparant les dades del curs 2018-2019 amb les dades provisionals del 2019-2020, podem veure que els percentatges de repeticions d'un curs a un altre no varia en excés; de fet, a Mallorca als

nivells de 2n a 4t d'EP els percentatges són lleugerament superiors als del curs 2018-2019. Es manté la tendència que el percentatge més alt de repeticions correspon als al·lots als dos cursos analitzats.

Quadre 32. Percentatge de repeticions a educació primària, per nivell, titularitat de centre, sexe i illa. Cursos 2018-2019 i 2019-2020. Illes Balears

2018-2019	Total general	Públics	Privats	Nins	Nines	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r EP	**2,3**	2,7	1,7	2,6	2,0	2,4	1,9	2,2
2n EP	**2,1**	2,4	1,7	2,3	1,9	2,1	2,2	2,0
3r EP	**1,5**	1,8	1,1	1,9	1,1	1,6	1,4	1,1
4t EP	**1,4**	1,6	0,9	1,5	1,2	1,4	1,2	1,1
5è EP	**1,2**	1,2	1,0	1,4	0,9	1,3	1,2	0,3
6è EP	**1,7**	1,8	1,5	2,0	1,3	1,8	0,9	1,0
2019-2020	**Total general**	**Públics**	**Privats**	**Nins**	**Nines**	**Mallorca**	**Menorca**	**Eivissa-Formentera**
1r EP	**1,8**	1,9	1,7	2,3	1,4	2,0	1,8	1,1
2n EP	**2,2**	2,4	1,9	2,3	2,1	2,4	1,4	1,5
3r EP	**1,8**	2,2	1,3	2,0	1,7	1,9	1,0	2,0
4t EP	**1,5**	1,5	1,4	1,4	1,5	1,5	1,6	0,8
5è EP	**1,2**	1,2	1,2	1,5	0,9	1,4	0,2	0,9
6è EP	**1,7**	1,8	1,6	2,0	1,4	1,9	0,6	1,1

Font: elaborada per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

Finalment, si consultam les dades relacionades amb el percentatge de repeticions a primària a Balears (taula 33) podem veure com els percentatges de repeticions des del 2015-2016 han disminuït considerablement; per exemple a 6è d'EP el 2015-2016 era un 4,5 % i actualment és d'1,7 %.

Quadre 33. Percentatge de repeticions a educació primària, per nivell, titularitat de centre, sexe i illa. Cursos 2018-2019 i 2019-2020. Illes Balears

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
1r EP	3,6	3,7	2,8	2,3	1,8
2n EP	5,9	3,6	2,4	2,1	2,2
3r EP	3,5	3,2	2,1	1,5	1,8
4t EP	4,1	2,7	1,6	1,4	1,5
5è EP	2,6	3,0	1,6	1,2	1,2
6è EP	4,5	3,1	2,0	1,7	1,7

Font: elaborada per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

2.2.2. La repetició a secundària

Igual que a l'apartat anterior, es mostren les dades de les repeticions a secundària en comparació amb l'Estat (taula 34) i el detall de centres segons titularitat, sexe i illa (taula 35); finalment, la taula 31 mostra l'evolució dels percentatges de repeticions a secundària d'ençà el curs 2013-2014.

En relació amb la comparació de percentatge de repeticions, el percentatge de repeticions en el curs 2018-2019 és més baix a la nostra comunitat als dos primers nivells que a l'Estat, mentre que a tercer i a quart és més elevat, especialment a tercer, en què el percentatge és de 8,9 % a nivell estatal i de 9,8 % a la nostra comunitat. Del curs 2019-2020, sols es disposa de dades provisionals de les Balears (i per tant, no es pot efectuar la comparació amb el conjunt de l'Estat), igual que de primària, on es pot comprovar que el percentatge més alt, amb un 9,3 %, és també a tercer d'ESO.

Quadre 34. Repeticions a secundària, per nivells. Comparació nacional i autonòmica. Cursos 2018-2019 i 2019-2020

2018-2019	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
ESTAT	9,3	8,5	8,9	7,7
Illes Balears	8,0	7,9	9,8	7,9
2019-2020 (*)	**1r ESO**	**2n ESO**	**3r ESO**	**4t ESO**
ESTAT (1)	-	-	-	-
Illes Balears	7,7	8,5	9,3	7,3

(1) Amb data de tancament del capítol no es disposen de les dades a nivell estatal.

Font dades Illes Balears: IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. Dades provisionals

Font dades estatals: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

A la taula 35 s'analitzen els percentatges de repeticions a tres cursos vista, sabent que els del 2019-2020 són provisionals amb data de tancament del capítol. Com es pot comprovar, a nivell general, a tots els nivells, a excepció de segon en aquest darrer curs (que ha passat de 7,9 % a 8,5 %), a tots, el percentatge de repeticions mostra una tendència a disminuir curs rere curs. Per titularitat de centre, els percentatges més baixos de repeticions són als centres privats, per exemple al darrer curs analitzat, a quart d'ESO als centres públics la mitjana és de 8,8 %, mentre que als privats és de 5,1 %. Respecte al sexe, els percentatges més baixos de repeticions corresponen a les al·lotes, mantenint la tendència a la disminució dels percentatges de repeticions curs rere curs, si bé cal destacar que en aquest curs, amb les dades provisionals, sols les al·lotes han augmentat lleugerament el percentatge de repeticions, a tots els nivells manco a primer, especialment a segon, que ha passat d'un 6 % el curs 2018-2019 a un 7,6 % el curs 2019-2020. El comportament per illes és diferent, el percentatge més baix és a Menorca, especialment a primer d'ESO (3,6 % al curs 2019-2020), a Eivissa i Formentera aquest curs ha augmentat el percentatge en comparació amb els cursos anteriors, on disminuïa, i a Mallorca ha continuat la tendència a la disminució a tots els nivells manco a segon, que ha passat de 8,1 % el curs 2018-2019 a 8,8 % el curs 2019-2020.

Quadre 35. Percentatge de repeticions a educació secundària, per titularitat de centre, sexe i illa. Cursos 2017-2018, 2018-2019 i 2019-2020

2017-2018	Total general	Públics	Privats	Al·lots	Al·lotes	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r ESO	**9,2**	10,2	7,7	11,2	6,9	9,9	5,1	7,8
2n ESO	**9,7**	11,5	7,1	11,4	7,9	10,2	8,2	8,0
3r ESO	**10,6**	12,3	8,0	12,8	8,3	10,9	7,0	11,0
4t ESO	**8,6**	10,3	6,1	9,9	7,2	8,8	6,6	8,2
2018-2019	**Total general**	**Públics**	**Privats**	**Al·lots**	**Al·lotes**	**Mallorca**	**Menorca**	**Eivissa-Formentera**
1r ESO	**8,0**	8,9	6,5	9,4	6,3	8,5	4,4	6,9
2n ESO	**7,9**	9,0	6,0	9,5	6,0	8,1	5,9	8,0
3r ESO	**9,8**	11,3	7,6	11,6	7,8	10,1	8,6	8,7
4t ESO	**7,9**	9,7	5,2	9,6	6,2	8,2	6,4	7,0
2019-2020	**Total general**	**Públics**	**Privats**	**Al·lots**	**Al·lotes**	**Mallorca**	**Menorca**	**Eivissa-Formentera**
1r ESO	**7,7**	8,9	5,8	9,7	5,6	8,1	3,6	7,6
2n ESO	**8,5**	9,8	6,3	9,2	7,6	8,8	5,0	8,2
3r ESO	**9,3**	11,1	6,6	10,6	7,9	9,5	7,3	9,5
4t ESO	**7,3**	8,8	5,1	8,2	6,4	7,4	5,3	7,9

Font: elaborada per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

Finalment, revisant l'evolució des del curs 2013-2014, a tots els cursos hi ha hagut una tendència a la reducció del percentatge de repeticions. Si s'observa des del 2013-2014, per exemple, a primer, s'ha passat de 13,8 % en aquest curs a 7,7 % el 2019-2020, o a quart d'ESO d'un 11 % a un 7,3 %. Cal destacar que als cursos 2016-2017 i 2017-2018 es va produir un lleuger augment en el nombre de repeticions a segon d'ESO, arribant al 9,7 % al curs 2017-2018, amb tot, no es va superar l'11,2 % del curs 2013-2014.

Quadre 36. Evolució del percentatge de repeticions a educació secundària, per curs. Illes Balears

	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
1r ESO	**13,8**	13,3	11,9	10,0	9,2	8,0	7,7
2n ESO	**11,2**	10,6	8,4	8,7	9,7	7,9	8,5
3r ESO	**12,5**	12,6	11,3	11,1	10,6	9,8	9,3
4t ESO	**11,0**	9,8	7,9	7,8	8,6	7,9	7,3

Font: elaborada per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

3. CONCLUSIONS

Les dades presentades en el capítol mostren la fotografia de l'escolarització a Balears. La primera part del capítol aporta dades referents a la matrícula a les diferents etapes educatives. Cal comentar que el capítol inclou dades del curs 2019-2020 i que, tot i ser dades provisionals a l'hora de tancament del capítol, aporten una visió el més actualitzada possible de l'escolarització a Balears.

Referent a la *matrícula*, s'observa com hi ha més homes que dones matriculats a totes les etapes educatives, a excepció de batxillerat i la modalitat a distància dels cicles formatius a les Balears. Els percentatges de matriculació a Balears en els centres públics, comparats amb les mateixes dades nacionals, ens indiquen que fins a batxillerat els percentatges són més elevats a nivell estatal; en canvi, les dades s'inverteixen si se centra l'enfocament als cicles formatius de formació bàsica i als cicles de grau mitjà i superior i en els estudis a distància. Les dades de l'evolució de la matrícula (taula 4) mostren un augment de la matrícula curs rere curs, tant als centres públics com privats, passant de 65.203 alumnes a educació primària el 2010-2011 a 71.813 alumnes el 2019-2020 i de 40.316 alumnes a educació secundària el 2010-2011 a 47.861 alumnes el 2019-2020.

Aquestes dades han estat desglossades també per cursos a primària, secundària i batxillerat (taules 5 fins a 10), on es detecta un augment de la matrícula per cursos; a més es detallen les dades del programa de millora de l'aprenentatge i el rendiment (PMAR) de segon i tercer d'ESO i del PRAQ de quart d'ESO del curs 2018-2019. Cal destacar el nombre de matriculats a batxillerat (on hi ha més dones a les dues modalitats, presencial i a distància). La perspectiva evolutiva inclosa ens ha permès analitzar com des del curs 2010-2011 hi ha un augment a la matrícula dels cicles formatius (FP bàsica, CF de grau mitjà i superior).

El percentatge d'*alumnat estranger* continua sent superior a Balears (15,5 %) en relació amb la mitjana estatal (9,9 %), en totes les etapes educatives; per exemple, a primària el percentatge mitjà de Balears és d'un 18,3 % front a un 11,6 % a l'Estat, o al cicles d'FP bàsica, que a Balears és d'un 18 % front a un 14,7 % a l'Estat. Aquestes són les etapes on més alt percentatge es troba d'alumnat estranger, en canvi, als cicles formatius de grau superior (7,7 % a Balears comparat amb un 6,7 % a l'Estat), al de grau mitjà (9,5 % a Balears) i a batxillerat (9,3 %) és on el percentatge d'alumnat estranger no supera el 10 %. Les circumstàncies socioeconòmiques marquen la realitat dels centres educatius de Balears, per això podem observar a la perspectiva evolutiva de l'alumnat estranger matriculat que des del curs 2010-2011 fins al 2015-2016 disminueix; mentre que a partir del curs 2017-2018 el percentatge tant a nivell estatal com a nivell autonòmic ha augmentat any rere any. L'alumnat estranger és més present als centres públics (17 %) que als privats (12,8 %); per illes, és Eivissa-Formentera on se situa la major proporció d'alumnat estranger a totes les etapes educatives (al voltant d'un 20 %) i la menor a Menorca (per exemple, només un 3,3 % a batxillerat).

Respecte a la *mitjana d'alumnes per grup* de Balears, en comparació amb les dades estatals, el nombre és inferior a Balears. Per exemple a educació infantil de primer cicle la mitjana a nivell estatal és de 12 alumnes mentre que a Balears és de 5,2 alumnes; aquesta diferència és també present als CF de grau mitjà (20,2 alumnes de mitjana a nivell estatal envers els 14,5 alumnes a nivell autonòmic) i als CF de grau superior (21,2 alumnes estatal front a un 14,6 alumnes autonòmic). Tant a nivell estatal

com autonòmic, les etapes amb major mitjana d'alumnat són batxillerat (26,1 alumnes a nivell estatal i 24,7 alumnes a nivell autonòmic), ESO (25,3 alumnes a nivell estatal i 23,1 alumnes a nivell autonòmic) i primària (21,7 i 21,2, respectivament). L'anàlisi de l'evolució de les etapes d'infantil a secundària ens confirma una tendència decreixent de la mitjana d'alumnes per grup, per exemple a infantil el 2015-2016 la mitjana a Balears era de 16,6 alumnes a 12,5 alumnes el passat curs; a primària, s'ha passat de 23 de mitjana el 2015-2016 a 21,2 alumnes per grup el 2019-2020, i a secundària, de 24,8 alumnes el curs 2015-2016 a 23,1 alumnes el curs 2019-2020. Clarament, l'anàlisi detallada d'aquestes tres etapes educatives ens mostra diferències o canvis de tendència en determinats cursos escolars; per exemple, si s'analitza el nombre mitjà d'alumnes a centres públics i privats, on, per exemple, a primària des del curs 2017-2018 fins a aquest curs el nombre d'alumnes per grup era més elevat als centres privats mentre que a partir d'aquest curs són més als centres públics.

La segona part del capítol ha abordat els *principals resultats del sistema educatiu* a les Balears, prenent com a referència la promoció i la repetició i incorporant les dades provisionals del 2019-2020. D'aquesta forma, s'analitzen les dades de promoció per etapes educatives i cursos d'educació primària, secundària, batxillerat, cicles formatius i graus mitjà i superior. Finalment es fa una comparació de les dades a nivell autonòmic i estatal.

A nivell de primària, els percentatges d'alumnat que promociona de nivell a Balears igualen o superen en tots els casos el 96,5 %, a secundària se situa al voltant del 90,6 % i a batxillerat és un 82,8 % de primer a segon i un 79,5 % que acaben a nivell autonòmic. En les etapes d'educació primària, d'educació secundària obligatòria i batxillerat són lleugerament inferiors a les dades estatals. A les tres etapes educatives s'analitzen les dades per sexe, on majoritàriament les nines i al·lotes mostren percentatges de promoció més alts que els nins i al·lots. Per titularitat, en general a primària promocionen més els alumnes a centres públics; a secundària, té lloc una tendència a la disminució de promoció a mesura que augmenta el nivell; als centres concertats, el percentatge que acaba l'ESO és de 88,8 %, als privats no concertats de 88,2 % i als públics de 81,5 %. Per illes, si bé els percentatges són molt similars, Menorca i Eivissa i Formentera (especialment aquesta darrera als cursos de 2n a 5è) tenen més alts percentatges de promoció que Mallorca. Aquesta tendència es manté a secundària, on Menorca (85,8 %) presenta els percentatges més elevats de promoció que les altres illes (a Eivissa i Formentera de 85,6 % i a Mallorca de 84,1 %), i a batxillerat (85,1 % a Menorca, Eivissa i Formentera un 81,2 % i a Mallorca un 78,6 %). Als cicles formatius de grau mitjà i de grau superior, es manté la mateixa tendència sobre el sexe, on les al·lotes presenten millors percentatges de graduació, tant a nivell autonòmic (64,9 % a CFGM i 81,6 % a CFGS) com a nivell estatal (72,8 % a CFGM i 87,7 % a CFGS). Per illes, Menorca continua sent l'illa amb la taxa més alta de graduació al CFGM (60,7 %), i a Mallorca és on més alumnes obtenen la titulació al final del CFGS (75,5 %).

Així, en relació amb l'evolució de les taxes brutes de població que acaba ESO, al curs 2017-2018 a nivell estatal se situava a 77,8; mentre que a nivell autonòmic a un 69,5. Si bé és cert que aquesta diferència es manté des del curs 2008-2009, cal dir que l'evolució de les taxes brutes ha anat augmentant des del curs anteriorment citat fins al curs 2015-2016, on tant a nivell estatal com autonòmic va aconseguir la taxa bruta més alta (79,3 a nivell estatal i 70 a nivell autonòmic). Per sexe, la tendència de ser les al·lotes les que millors taxes de graduació tenen, es manté a nivell estatal (sovint amb una diferència de 10 punts). Al curs 2017-2018 les taxes de graduació són més altes a

nivell estatal que autonòmic als CFGM (89,1 % a l'Estat i 81,6 % a Balears) com als CFGS (87,4 % i 73,2 %, respectivament), continuant també la tendència de més dones graduades que homes. En canvi, el comportament de les dades de titulació de la formació professional bàsica és diferent, ja que la mitjana de titulats presenta percentatges semblants, quasi bé iguals quant a la comparació estatal i autonòmica (65,5 %), quant a sexe (en alguns indicadors són els al·lots que millor percentatge de titulació tenen, per exemple als privats de Balears, sent 74,2 % en els al·lots front al 63,2 % de les dones). Per illes, Menorca presenta millor percentatge de graduació al CFGM (83,2 %) i a FPB (72,8 %) i Mallorca al CFGS (74 %).

Finalment, quant a les repeticions, es pot confirmar la tendència a la disminució de repeticions a Balears, aquestes dades s'analitzen no sols en comparació amb l'Estat al curs 2018-2019 sinó que com que disposam també de les dades del 2019-2020 provisionals de Balears, que no es poden comparar amb les de l'Estat, sí que ens ofereixen informacions rellevants, especialment per analitzar, en capítols i projectes futurs, l'efecte del confinament al tercer trimestre al curs 2019-2020. La disminució a primària es pot comprovar a 6è d'EP, ja que des del 2015-2016 han disminuït, passant d'un 4,5 % a un 1,7 % (amb dades provisionals del 2019-2020). A secundària, el percentatge de repeticions és més baix a la nostra comunitat que a nivell estatal als dos primers cursos, mentre que a tercer i a quart és més elevat a Balears que a l'Estat. A més, a nivell de Balears, es mostra una tendència a disminuir curs rere curs, a excepció de segon d'ESO que en aquest darrer curs ha passat de 7,9 % (el 2018-2019) a 8,5%.

A mode de conclusió, les implicacions pràctiques i polítiques de les informacions analitzades assenyalen distintes necessitats, de les quals es volen destacar dues: *i*) la necessitat de continuar treballant per millorar les taxes de promoció a ESO i en l'ensenyament postobligatori, especialment en el cas dels al·lots; *ii*) la necessitat de continuar reforçant l'atenció a la diversitat per millorar els resultats educatius de l'alumnat estranger, així com aconseguir una major presència d'aquest alumnat en els estudis postobligatoris (tant cicles formatius com batxillerat). Quant a les línies de futur, l'aportació innovadora de resultats desglossats per illes permet detectar dinàmiques específiques insulars. En darrer lloc, l'edició de l'any que ve permetrà disposar de major informació per conèixer amb detall l'abast de l'impacte del confinament en els distints indicadors educatius.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

EducaBase. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears / IAQSE (2019). «Evolució dels indicadors d'escolarització i de rendiment acadèmic a l'ensenyament obligatori. Illes Balears (2010-2018)». Document d'avaluació 19. Palma: Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca del Govern de les Illes Balears.

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears / IAQSE (2020). «Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears. Edició 2020». Palma: Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca del Govern de les Illes Balears.

Rendiment acadèmic, satisfacció i inserció laboral a les titulacions universitàries oficials de grau de la Universitat de les Illes Balears

Juan José Montaño

Maria Jesús Mairata

RESUM

El propòsit del present estudi ha estat donar a conèixer el conjunt d'indicadors que permeten caracteritzar el rendiment acadèmic immediat i el rendiment acadèmic diferit dels estudiants de grau de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Actualment, la UIB té una oferta de 35 títols de grau oficials i 4 dobles titulacions de grau distribuïts en cinc branques de coneixement i impartits tant per centres propis com per centres adscrits. Al llarg dels subapartats es comenten els resultats globals dels diferents indicadors i es comparen amb els resultats obtinguts pel Ministeri d'Universitats referits al conjunt d'universitats de l'Estat espanyol. També es proporcionen els resultats específics per titulació. Amb el conjunt de resultats i conclusions proporcionats, els autors pretenen millorar el coneixement sobre la qualitat de la formació superior rebuda, detectar fortaleses i febleses, així com afavorir la presa de decisions per part de les autoritats universitàries i de l'administració, per tal de garantir la millora contínua de la formació superior a les Illes Balears.

RESUMEN

El propósito del presente estudio ha sido dar a conocer el conjunto de indicadores que permiten caracterizar el rendimiento académico inmediato y el rendimiento académico diferido de los estudiantes de grado de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Actualmente, la UIB tiene una oferta de 35 títulos de grado oficiales y 4 dobles titulaciones de grado distribuidos en cinco ramas de conocimiento e impartidos tanto por centros propios como por centros adscritos. A lo largo de los subapartados se comentan los resultados globales de los diferentes indicadores y se comparan con los resultados obtenidos por el Ministerio de Universidades referidos al conjunto de universidades del Estado español. También se proporcionan los resultados específicos por titulación. Con el conjunto de resultados y conclusiones proporcionados, los autores pretenden mejorar el conocimiento sobre la calidad de la formación superior recibida, detectar fortalezas y debilidades, así como favorecer la toma de decisiones por parte de las autoridades universitarias y de la administración, para garantizar la mejora continua de la formación superior en las Illes Balears.

1. INTRODUCCIÓ

L'acompliment acadèmic i la posterior inserció en el món laboral dels estudiants universitaris suposen qüestions d'interès cabdal per a totes les institucions d'educació superior. Com a conseqüència de la implantació d'un sistema de garantia de qualitat per a cadascuna de les titulacions oficials derivada de l'adaptació a l'espai europeu comú, s'ha incrementat l'interès pels resultats de l'aprenentatge dels estudiants i la preocupació per l'eficàcia i l'eficiència del sistema universitari (Montaño, Palou i Mairata, 2014). Prova d'aquest interès són els informes periòdics de diverses institucions i entitats com són l'informe *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*, del Ministeri d'Universitats, o l'informe *U-Ranking: Indicadores Sintéticos de las Universidades Españolas*, de la Fundació BBVA.

El canvi de model d'ensenyament-aprenentatge que s'ha produït fa necessari conèixer l'oportunitat i l'adequació, en termes d'acompliment dels estudiants, de les titulacions ofertes per les institucions universitàries. En aquesta línia, les universitats volen millorar els estàndards de resultats avaluats per les agències de qualitat i així poder situar-se en els llocs capdavanters en els rànquings enfront de

la resta d'universitats, però també volen donar resposta als requeriments dels ocupadors i millorar l'ocupabilitat dels titulats (Nonis i Wright, 2003).

Conèixer el rendiment acadèmic dels estudiants universitaris és imprescindible en l'abordatge de la qualitat de l'educació superior, atès que és un indicador de l'aprenentatge aconseguit pels estudiants, objectiu central de l'educació (Garbanzo, 2007). Els estudis i recerques en aquest àmbit permeten oferir als responsables de l'educació informació sòlida i rellevant per a la reflexió i la presa de decisions en aquesta matèria (Mairata, Montaño, Palou, Miró de Mesa i Sánchez, 2010), a la vegada que contribueixen a la tasca de rendició de comptes als ciutadans sobre la situació i la gestió que duen a terme.

El rendiment acadèmic és un concepte multidimensional, relatiu i contextual, del qual és difícil aportar un criteri que el defineixi que sigui acceptat per tothom (González-López, 2004), però el que és un fet plenament assumit pels responsables universitaris i per la societat en general és que es tracta d'un indicador directe de la qualitat de l'ensenyament (Escudero, 2000).

D'acord amb Himmel (2002), el rendiment acadèmic pot definir-se com el grau d'assoliment dels objectius establerts en els programes oficials d'estudi. Així, el rendiment es pot considerar com el resultat assolit per l'individu com a conseqüència del procés d'ensenyament-aprenentatge, que es manifesta en l'adquisició de coneixements, habilitats i actituds i que es mesura pels resultats de l'aprenentatge.

Tejedor i García-Valcárcel (2007) diferencien entre *rendiment acadèmic immediat* i *rendiment acadèmic diferit*. El rendiment immediat fa referència al nivell de superació de les exigències que s'estableixen per aprovar una assignatura, curs o titulació, és a dir, el grau d'assoliment dels aprenentatges prevists d'acord amb els objectius educatius. Aquest rendiment es vincula amb els resultats dels alumnes al llarg dels estudis (qualificacions, èxit, abandonament, graduació, etc.).

El rendiment acadèmic diferit es refereix a la utilitat de la formació que s'ha rebut, és a dir, la manera com el mercat laboral acull els titulats universitaris i valora la seva formació. Aquest rendiment es correspon amb les necessitats del món laboral i la satisfacció dels ocupadors i es vincula amb el grau d'ocupabilitat, el nivell del lloc de feina ocupat, etc.

Els indicadors més utilitzats per valorar el rendiment immediat són (Álvarez, García i Gil, 1999; De Miguel i Arias, 1999) les qualificacions acadèmiques, la duració mitjana dels estudis, les taxes de rendiment, èxit, avaluació, abandonament, graduació i progrés per assignatura, curs o titulació (Montaño, Palou i Mairata, 2014).

Els indicadors més comuns per avaluar el rendiment diferit són la satisfacció i les opinions dels titulats respecte a l'adequació de la formació rebuda, el nivell d'inserció laboral i del nivell d'adequació del treball ocupat, així com les opinions dels empresaris sobre la formació dels titulats que accedeixen al món laboral (Montaño, Palou i Mairata, 2014).

D'aquesta manera, la inserció laboral dels titulats universitaris constitueix un indicador fonamental del rendiment acadèmic diferit i de la qualitat de la institució universitària perquè respon a si la

formació rebuda és pertinent i si cobreix les funcions i tasques que demana el lloc de treball que han de desenvolupar. S'ha de recordar que una de les missions principals de les universitats és precisament proporcionar a la societat professionals superiors competents.

2. FINALITAT I OBJECTIUS

Actualment, la Universitat de les Illes Balears (UIB) té una oferta de 35 títols de grau oficials i 4 dobles titulacions de grau distribuïts en cinc branques de coneixement i impartits tant per centres propis com per centres adscrits. D'acord amb la distinció que fan Tejedor i García-Valcárcel (2007), la finalitat d'aquest treball és conèixer el rendiment acadèmic immediat i el rendiment acadèmic diferit dels estudiants de grau de la UIB. Més concretament, es plantegen com a objectius:

1. Descriure el rendiment acadèmic immediat dels estudiants de grau de la UIB a través d'una sèrie d'indicadors del progrés i dels resultats de l'aprenentatge, abandonament, graduació i seguiment de promocions de titulació. Les dades presentades s'han obtingut de l'informe anual de seguiment i avaluació: graus i màster oficials del curs 2018-19 elaborat pel Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA) de la UIB.

2. Descriure el rendiment acadèmic diferit dels titulats de grau de la UIB a través del nivell d'inserció laboral i d'adequació del lloc de treball ocupat. Les dades presentades s'han obtingut de l'*Anàlisi de la inserció laboral dels titulats universitaris a la Universitat de les Illes Balears. Cursos acadèmics 2012-13 a 2016-17* (2017), elaborat per la Universitat de les Illes Balears (Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears) i la Conselleria de Treball, Comerç i Indústria (Direcció General d'Ocupació i Economia, Institut d'Estadística de les Illes Balears) del Govern de les Illes Balears. Per tal de completar el coneixement del rendiment acadèmic diferit, també hi ha interès a conèixer el nivell de satisfacció dels estudiants i titulats amb els seus estudis a través de les enquestes periòdiques que realitza el SEQUA.

S'ha de tenir en compte que els resultats presentats en aquest estudi no es refereixen a un curs o any concret sinó que el treball intenta oferir les dades més actualitzades i completes possibles per tipus d'indicador per cadascun dels títols de grau oficial que ofereix actualment la UIB. En aquesta línia, anirem comentant els resultats globals dels diferents indicadors al llarg dels subapartats i es compararan amb els resultats obtinguts al darrer informe *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*, del Ministeri d'Universitats (2020), referit als estudis de grau oficial per al conjunt d'universitats presencials de l'Estat espanyol. El lector també podrà consultar els resultats específics per titulació a la taula 1.

3. PROGRÉS I RESULTATS DE L'APRENENTATGE

El nivell de progrés i resultats de l'aprenentatge dels estudiants s'ha definit a partir de la taxa de rendiment, la taxa d'èxit i la taxa d'avaluació del títol:

- **Taxa de rendiment:** relació percentual entre el nombre de crèdits ordinaris superats i el nombre total de crèdits ordinaris matriculats.

- **Taxa d'**èxit**:** relació percentual entre el nombre de crèdits ordinaris superats i el nombre total de crèdits ordinaris presentats.

- **Taxa d'avaluació:** relació percentual entre el nombre de crèdits ordinaris presentats i el nombre total de crèdits ordinaris matriculats.

Per obtenir els resultats d'aquest grup d'indicadors s'ha comptat amb tota la població d'estudiants de grau oficial de la UIB durant l'any acadèmic 2018-19, un total d'11.211 estudiants dels quals 6.675 són dones (59,5 %). De forma global, la taxa de rendiment és del 76,6 %, la taxa d'èxit és del 84,7 % i la taxa d'avaluació és del 90,5 %. D'altra part, a l'informe del Ministeri d'Universitats (2020) s'obté, per al conjunt d'universitats, una taxa de rendiment acadèmic del 79,9 %, una taxa d'èxit del 88,0 % i una taxa d'avaluació del 90,8 % per a l'any 2017-18.

4. ABANDONAMENT

L'abandonament de la titulació s'ha caracteritzat a partir de la taxa d'abandonament de primer any i la taxa d'abandonament total, d'acord amb les definicions següents:

- **Taxa d'abandonament de primer any:** percentatge d'estudiants d'una cohort de nou ingrés que, sense haver-se titulat, no s'ha matriculat en la titulació durant els dos cursos següents al de la seva primera matrícula.

- **Taxa d'abandonament total:** percentatge d'estudiants d'una cohort de nou ingrés que, sense haver-se titulat, no s'ha matriculat l'any en què, teòricament, hauria d'haver acabat els estudis ni l'any següent.

Per obtenir els resultats d'aquests dos indicadors s'ha comptat amb la cohort de nou ingrés, un total de 2.742 estudiants (un 57,5 % de dones), que varen començar un grau oficial a la UIB durant l'any acadèmic 2015-16. La taxa d'abandonament de primer any és del 27,2 % i la taxa d'abandonament total és del 35 % per al conjunt de graus oficials de la UIB. D'altra banda, a l'informe del Ministeri d'Universitats (2020) s'obté, per al conjunt d'universitats, una taxa d'abandonament de primer any del 16,3 % per a la cohort de nou ingrés de 2015-16 i una taxa d'abandonament total del 27,3 % per a la cohort de nou ingrés de 2013-14.

5. GRADUACIÓ

El conjunt de taxes de graduació (idoneïtat, graduació i graduació amb retard de dos anys) tracta d'esbrinar la mesura en què l'alumnat segueix el pla d'estudis en el temps previst. Per altra part, també és un indicador de si el pla d'estudis està ben planificat i/o implantat. En aquest sentit, es

considera que, si el crèdit europeu està ben implantat, l'alumnat s'hauria de poder graduar en la durada prevista del seu pla d'estudis o un any més. D'aquesta manera, distingirem entre:

- **Taxa d'idoneïtat:** percentatge d'estudiants d'una cohort d'entrada que acaben els ensenyaments en el temps teòric previst al pla d'estudis.

- **Taxa de graduació:** percentatge d'estudiants d'una cohort d'entrada que acaben els ensenyaments en el temps teòric previst al pla d'estudis o un curs més.

- **Taxa de graduació amb retard de dos anys:** percentatge d'estudiants d'una cohort d'entrada que acaben els ensenyaments en el temps teòric previst al pla d'estudis o en dos cursos més.

Per obtenir aquest grup d'indicadors, s'ha utilitzat la cohort de nou ingrés, un total de 3.111 estudiants (un 56,7 % de dones), que va començar un grau oficial a la UIB durant l'any acadèmic 2013-14. Teòricament els estudiants d'aquesta cohort haurien d'haver acabat els estudis l'any 2016-17. La taxa d'idoneïtat és del 27,3 %, la taxa de graduació és del 42,1 % i la taxa de graduació amb retard de dos anys és del 48,2 % per al conjunt de graus oficials de la UIB. D'altra banda, a l'informe del Ministeri d'Universitats (2020) s'obté, per al conjunt d'universitats, una taxa d'idoneïtat del 37,1 % per a la cohort de nou ingrés de 2014-15 i una taxa de graduació del 50,4 % per a la cohort de nou ingrés de 2013-14.

6. SEGUIMENT

El seguiment de promocions de titulació s'ha definit a partir de:

- **Taxa d'eficiència:** relació percentual entre el nombre total de crèdits que ha superat un estudiant al llarg de la titulació en què s'ha titulat i el nombre total de crèdits en què s'ha matriculat efectivament.

- **Durada mitjana dels estudis:** mesura el nombre mitjà d'anys que tarda l'alumnat a graduar-se.

Per obtenir aquests dos indicadors, s'ha comptat amb la cohort de titulats, un total de 1.593 estudiants (un 63,6 % de dones), que es va graduar a la UIB durant l'any 2018-19. La taxa d'eficiència és del 89,5 % i la durada mitjana dels estudis és de 5 anys per al conjunt de graus oficials de la UIB. Pel que fa a l'informe del Ministeri d'Universitats (2020) s'obté, per al conjunt d'universitats, una durada mitjana dels estudis de 4,8 anys per a la cohort de titulats de 2017-18.

7. SATISFACCIÓ

El SEQUA, de forma periòdica, aplica diferents enquestes de satisfacció amb les titulacions als principals grups d'interès de la UIB. Per al propòsit del present estudi, ens centrarem en els estudiants i en els titulats de grau.

Amb relació als estudiants de grau, durant l'any 2018-19, l'aplicació de l'enquesta de satisfacció dels alumnes amb el seu pla d'estudis va obtenir un total de 2.549 respostes (22,7 %) d'una població total d'11.211 alumnes de grau. En una escala d'1 a 4, en la qual l'1 implica 'gens satisfet' i el 4 'molt satisfet', la mitjana aritmètica del grau de satisfacció global amb els estudis és de 2,83 amb una desviació estàndard de 0,66.

Amb relació als titulats de grau, durant l'any 2018-19, l'aplicació de l'enquesta d'inserció laboral i satisfacció dels titulats va obtenir 1.191 respostes (45,04 %) d'una població total de 2.644 titulats l'any 2016. Així, davant la pregunta «Si poguéssiu tornar enrere, tornaríeu a triar el mateix títol?», el 76,9 % dels titulats contesten afirmativament. Així mateix, davant la pregunta «Si poguéssiu tornar enrere, tornaríeu a triar la UIB?», el 79,6 % dels titulats contesten afirmativament. Finalment, en una escala de 0 a 10 la mitjana aritmètica del grau de satisfacció general amb el títol per part dels titulats és de 7,3.

8. INSERCIÓ LABORAL

La inserció laboral s'ha pogut calcular per part de l'Institut d'Estadística de les Illes Balears (IBESTAT) a partir de l'encreuament de la base de dades dels titulats de la UIB i de diferents bases de dades de caire laboral. S'han considerat dos indicadors:

- **Taxa d'inserció laboral:** relació percentual entre el nombre total de titulats afiliats a la Seguretat Social per compte d'altre o propi o a mútues professionals i el nombre total de titulats residents.

- **Taxa d'adequació:** relació percentual entre el nombre total de titulats afiliats a la Seguretat Social per compte d'altre en els grups de cotització 1 i 2 (enginyers, llicenciats, diplomats, alta direcció, enginyers tècnics, perits i ajudants) i el nombre total de titulats afiliats a la Seguretat Social per compte d'altre o propi o a mútues professionals.

Per obtenir aquests dos indicadors, s'ha comptat amb la cohort de titulats, un total de 1.936 (un 66 % de dones), que es va graduar a la UIB l'any 2014-15. La taxa d'inserció laboral d'aquesta cohort dos anys després d'haver acabat és del 72 % (72 % en el cas de les dones i 73 % en el cas dels homes) i la taxa d'adequació és del 54,36 %. D'altra part, a l'informe del Ministeri d'Universitats (2020) s'obté, per al conjunt d'universitats, una taxa d'inserció laboral del 72,3 % (71,7 % en el cas de les dones i 72 % en el cas dels homes) i una taxa d'adequació del 60,7 % per a la cohort de titulats de 2013-14 quatre anys després de la graduació. Per a la correcta interpretació i comparació d'aquests resultats, s'ha de tenir en compte, per una part, que, tal com es pot apreciar a la definició de la taxa d'inserció laboral establerta, no s'inclouen els graduats de la UIB que desenvolupen una feina fora de les Illes Balears. I per l'altra part, la taxa d'inserció de la UIB s'ha obtingut dos anys després de la graduació, mentre que la taxa d'inserció donada pel Ministeri i referida a la resta d'universitats s'ha obtingut quatre anys després de la graduació.

9. CONCLUSIONS

El propòsit del present estudi ha estat donar a conèixer el conjunt d'indicadors més actualitzats que permeten caracteritzar el rendiment acadèmic immediat i el rendiment acadèmic diferit dels estudiants de grau de la UIB. A continuació, es presenten les principals conclusions per grups d'indicadors:

- **Progrés i resultats de l'aprenentatge:** les taxes de rendiment, d'èxit i d'avaluació dels estudiants de la UIB (76,6 %, 84,7 % i 90,5 %, respectivament) són altes i similars a les obtingudes per al conjunt d'universitats de l'Estat espanyol (79,9 %, 88 % i 90,8 %, respectivament).

- **Abandonament:** les taxes d'abandonament de primer any i total dels estudiants de la UIB (27,2 % i 35 %, respectivament) estan per sobre de les obtingudes al conjunt d'universitats de l'Estat espanyol (16,3 % i 27,3 %, respectivament).

- **Graduació:** les taxes d'idoneïtat i de graduació dels estudiants de la UIB (27,3 % i 42,1 %, respectivament) estan per sota de les obtingudes per al conjunt d'universitats de l'Estat espanyol (37,1 % i 50,4 %, respectivament).

- **Seguiment**: la taxa d'eficiència (89,5 %) i la durada mitjana dels estudis de la UIB (5 anys) són adequades. En el cas del conjunt d'universitats de l'Estat espanyol la durada mitjana dels estudis és de 4,8 anys.

- **Satisfacció:** el nivell de satisfacció dels estudiants i titulats de la UIB amb la seva titulació i amb la mateixa UIB és alt.

- **Inserció laboral:** les taxes d'inserció laboral i d'adequació dels titulats de la UIB (72 % i 54,36 % dos anys després de la graduació, respectivament) són similars a les obtingudes per al conjunt d'universitats de l'Estat espanyol (72,3 % i 60,7 % quatre anys després de la graduació, respectivament). S'ha de tenir en compte que el nivell d'inserció dels titulats de la UIB dos anys després de la graduació és alt i és el mateix que a la resta de titulats en l'àmbit estatal quatre anys després. A més, per al càlcul d'aquesta taxa no s'inclouen els graduats de la UIB que fan feina fora de les Illes Balears. Per tant, aquest indicador fonamental del rendiment acadèmic és molt favorable a la UIB.

Amb aquest conjunt de resultats i conclusions sobre el rendiment acadèmic dels estudiants de les titulacions oficials de grau de la UIB, els autors pretenen millorar el coneixement sobre la qualitat de la formació superior rebuda, detectar fortaleses i febleses, així com afavorir la presa de decisions per part de les autoritats universitàries i de l'administració, per tal de garantir la millora contínua de la formació superior a les Illes Balears.

Quadre 1. Principals indicadors de rendiment acadèmic immediat i diferit per titulacions oficials de grau de la UIB

Estudis	Progrés i resultats de l'aprenentatge			Abandonament		Graduació				Seguiment		Inserció laboral	
	Taxa de rendiment	Taxa d'èxit	Taxa d'avaluació	Taxa d'aband. 1r any	Taxa d'aband. total	Nombre de titulats	Taxa d'idoneïtat	Taxa de graduació	Taxa de graduació amb retard (als 2 anys)	Taxa d'eficiència	Durada mitjana	Taxa d'inserció (als 2 anys)	Taxa d'adequació
Arts i Humanitats													
Estudis Anglesos	72,0	78,6	91,6	20,3	48,4	41	20,4	38,9	42,6	89,7	5,1	67,0	57,0
Filosofia	73,5	90,8	80,9	35,0	55,0	22	12,5	27,5	30,0	87,9	5,6	67,0	
Història	73,8	88,9	83,1	36,2	53,2	34	30,2	46,0	49,2	91,0	4,7	63,0	
Història de l'Art	66,8	78,3	85,3	37,8	43,2	16	7,5	32,5	52,5	82,2	6,1	70,0	
Llengua i Literatura Catalanes	72,4	86,9	83,3	35,3	47,1	20	30,0	35,0	50,0	83,5	5,3	65,0	
Llengua i Literatura Espanyoles	70,2	81,4	86,2	25,0	43,2	19	28,6	45,2	50,0	83,9	5,4	75,0	
Ciències													
Biologia	73,9	78,2	94,6	20,9	34,9	59	35,4	51,2	59,8	87,3	5,3	57,0	40,9
Bioquímica	81,6	84,7	96,4	12,1	22,4	44	50,0	63,5	69,2	93,8	4,6	50,0	
Física	66,2	74,1	89,3	34,1	56,8	14	6,7	10,0	13,3	84,0	5,5	64,0	
Química	64,5	72,6	88,8	57,8	73,3	19	17,9	33,3	38,5	82,5	5,6	76,0	
Ciències de la Salut													
Fisioteràpia	87,5	93,2	93,9	18,3	23,3	52	69,4	81,6	81,6	97,8	4,4	86,0	80,0
Infermeria	89,6	91,9	94,7	6,2	10,5	139	74,0	82,7	87,4	97,7	4,4	83,0	
Medicina	88,9	92,0	96,6	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Odontologia (ADEMA)	90,2	94,0	96,0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Psicologia	85,0	90,8	93,6	22,6	33,9	57	27,5	57,5	71,3	90,6	4,8	61,0	

continua

Ciències Socials i Jurídiques													
Administració d'Empreses	61,5	71,7	85,7	34,7	53,5	149	18,4	31,6	35,5	81,3	5,7	80,0	
Administració d'Empreses + Dret (D. G.)	86,1	92,9	92,7	46,3	--	--	41,7	58,3	58,3	97,3	5,2	--	
Administració d'Empreses + Turisme (D. G.)	85,1	90,2	94,3	21,4	--	--	--	--	--	--	--	--	
Direcció Hotelera (Escola Hoteleria IB)	76,8	82,2	93,4	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Dret	71,6	82,2	87,1	26,3	41,4	127	31,1	44,1	50,8	85,6	5,0	53,0	
Economia	59,9	70,1	85,5	40,9	60,0	58	7,4	23,1	28,1	77,0	5,7	69,0	
Economia + Turisme (D. G.)	74,2	80,2	91,2	77,8	--	--	--	--	--	--	--	--	
Educació Infantil	91,1	94,6	96,3	16,7	18,3	111	67,9	83,0	84,9	95,2	4,6	77,0	
Educació Primària	87,6	91,9	95,3	22,0	32,5	198	40,8	65,5	70,0	93,6	4,6	75,0	40,9
Educació Social	80,9	92,3	87,6	31,5	34,2	48	31,9	53,2	59,6	92,2	4,9	86,0	
Geografia	85,0	94,8	89,6	25,0	33,3	26	21,1	34,2	36,8	89,9	5,1	76,0	
Pedagogia	87,4	92,1	94,9	36,5	41,3	40	19,2	40,4	50,0	93,8	4,7	71,0	
Protocol i Organització d'Esdeveniments (Felipe Moreno)	87,2	93,0	93,7	3,0	9,1	3	--	--	--	98,8	4,0	--	
Relacions Laborals	79,0	87,6	90,2	20,8	29,9	29	43,8	62,5	62,5	87,4	5,3	81,0	
Treball Social	80,8	86,2	93,7	22,1	32,4	64	17,9	37,3	41,8	86,0	5,5	77,0	
Turisme	73,9	82,6	89,4	18,5	28,6	84	15,2	33,0	42,9	93,4	4,9		
Turisme (Consell Insular Eivissa)	82,7	94,3	87,7	32,3	43,5	37	43,1	51,0	58,8	85,8	4,9	79,0	
Turisme (Felipe Moreno)	79,5	91,3	87,0	29,4	41,2	10	23,1	34,6	38,5	87,3	5,0		

continua

Enginyeria i Arquitectura													
Edificació	67,3	79,8	84,3	25,5	40,4	34	2,3	9,3	25,6	82,0	6,0	79,0	53,0
Enginyeria Agroalimentària i del Medi Rural	76,0	88,8	85,6	30,0	46,7	11	3,4	27,6	44,8	87,4	5,2	83,0	
Enginyeria Electrònica Industrial i Automàtica	73,4	78,7	93,3	25,4	38,1	35	16,4	29,1	41,8	79,4	5,9	88,0	
Enginyeria Informàtica	58,9	72,8	80,9	51,5	56,2	37	8,0	13,4	22,3	81,4	5,9	77,0	
Enginyeria Telemàtica	56,7	70,4	80,5	38,6	56,8	13	10,0	20,0	20,0	87,2	5,0	76,0	
Matemàtiques	53,6	64,3	83,3	31,8	50,0	11	23,5	23,5	29,4	100,0	4,8	71,0	
Matemàtiques + Enginyeria Telemàtica (D. G.)	57,1	65,1	84,1	--	--	--	50,0	--	--	96,8	6,0	--	

Nota: D. G. = doble grau. El Grau de Nutrició Humana i Dietètica, oferit per ADEMA, s'implantarà l'any 2020-21 i, per tant, encara no se'n tenen dades. La manca de dades a algunes titulacions és deguda al fet que s'han implantat recentment.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Álvarez, V.; García, E. i Gil, J. (1999). «El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumnado». A *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (10), 23-42.

De Miguel, M. i Arias, J. M. (1999). «La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitària». A *Revista de Educación*, 320, 353-377.

Escudero, T. (2000). «La evaluación y mejora de la enseñanza en la universidad: otra perspectiva». A *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 405-416.

Garbanzo, G. (2007). «Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública». A *Revista de Educación*, 31 (1), 43-63.

González-López, I. (2004). «Realización de un análisis discriminante explicativo del rendimiento académico en la universidad». A *Revista de Investigación Educativa*, 22 (1), 43-59.

Himmel, E. (2002). «Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior». A *Revista Calidad de la Educación*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, 17, 91-108.

Mairata, M. J.; Montaño, J. J.; Palou, M.; Miró de Mesa, R. i Sánchez, R. (2010). «Anàlisi del perfil i de les causes d'abandonament a l'educació superior». A March, M. X. (comp.). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2010* (p. 202-219). Palma de Mallorca: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Ministerio de Universidades (2020). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. 2019-2020. En línia <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/universitaria/datos-cifras.html>

Montaño, J. J.; Palou, M. i Mairata, M. J. (2014). «Rendiment acadèmic a les titulacions universitàries oficials de grau». A March, M. X. (comp.). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014* (p. 312-326). Palma de Mallorca: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Nonis, S. A. i Wright, D. (2003). «Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the relationship between ability and performance outcomes of college students». A *Research in Higher Education*, núm. 44(3), 327-346.

Tejedor, F. J. i García-Valcárcel, A. (2007). «Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y los alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES». A *Revista de Educación*, 342, 443-473.

Universitat de les Illes Balears i Conselleria de Treball, Consum i Indústria (2017). *Anàlisi de la inserció laboral dels titulats universitaris a la Universitat de les Illes Balears. Cursos acadèmics 2012-13 a 2016-17*. En línia
<https://transparencia.uib.cat/digitalAssets/553/553590_546042_informe-complet.pdf>

La UNED: visionària i pionera. La semipresencialitat com a model d'educació futura

Judit Vega Avelaira

RESUM

A començaments de la dècada dels setanta es va decidir crear a Espanya la Universidad Libre a Distancia, en l'escut de la qual apareixia un colom. La idea va ser acceptada positivament, però no el nom ni el logotip. Per fi, l'agost de 1972, un decret llei[1] dona vida a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que comença de manera modesta, amb només tres despatxos: un per al Rectorat, un altre per a la Secretaria General i un tercer per al Gabinet de Premsa; ubicats al Caserón de San Bernardo, al districte centre de Madrid, comparteixen espai amb el Consejo Nacional de Educación.

RESUMEN

Al principio de la década de los 70 se decide crear en España la Universidad Libre a Distancia, en cuyo escudo aparecía una paloma. La idea es positivamente aceptada, pero no el nombre ni el logotipo. Por fin, en agosto de 1972, un Decreto Ley da vida a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que comienza modesta con sólo 3 despachos: uno para el Rector, otro para la Secretaría General y otro para el Gabinete de Prensa, ubicados en el Caserón de San Bernardo, en el distrito centro de Madrid, compartiendo espacio con el Consejo Nacional de Educación.

Acabada de néixer, la UNED va centrar els primers esforços a augmentar el nombre d'alumnes, que varen anar creixent en progressió geomètrica i varen fer necessària l'adequació de l'estructura a les necessitats docents. D'aquesta manera es varen crear els dos primers vicerectorats, un d'Humanitats i un altre de Ciències, i es va obrir una oficina d'atenció al públic. Les unitats didàctiques s'enviaven a casa dels estudiants, per correu postal, totalment gratuïtes.

La passa següent consistiria a dur l'educació superior als nuclis de població, allunyats de les grans metròpolis, que no disposaven d'universitat. Aquest era el sentit de la paraula *distància* en el nom, malinterpretat avui dia pel fet de ser entès com una universitat en línia; cal recordar que, el 1972, la joveníssima Internet (nascuda el 1969) no havia arribat a Espanya i que haurem d'esperar fins al 1990 per al naixement de la WWW (World Wide Web).

La creació de centres regionals va servir per assentar la UNED i el seu peculiar mètode docent, basat en material didàctic propi i en tutors que actuen com a guies i assessors dels alumnes, a tota la Península i a les illes.

La passa posterior és una mirada més enllà de les nostres fronteres per posar l'objectiu en una estructura de centres internacional, que parteix d'Europa i s'estendrà per Amèrica Llatina i amb presència a l'Àfrica, a Guinea. La UNED s'implanta en diversos països i el seu model metodològic «s'exporta»: es converteix en líder de la AIESAD (Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia).

[1] Decret 2310/1972, de 18 d'agost, pel qual es crea la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

La UNED, la universitat de l'Estat, la universitat de tots, va néixer amb un clar component social. Es tractava de garantir la igualtat d'oportunitats. Acostant, com s'ha dit, la universitat al poble escurçant distàncies, fet que explica que es creessin centres en localitats com Calataiud, Motril, Barbastre o Ponferrada. Però també possibilitant l'accés als estudis superiors a persones que no ho havien pogut aconseguir per raons de renda o per qualsevol altra dificultat derivada, per exemple, de qualque discapacitat. Cal assenyalar que, en els inicis, els llibres de text duien l'acompanyament de cassets per facilitar l'accés a les persones invidents, per citar un exemple.

Els programes en centres penitenciaris, vigents actualment, també a Mallorca, duen l'ensenyament superior a les cel·les en un desig de facilitar la reinserció als presos després d'haver complit condemna.

Sensible a l'envelliment de la població i conscient que, segons una projecció de l'Institut Nacional d'Estadística, l'any 2066 hi haurà més de catorze milions de persones al país majors de 65 anys, la UNED també ha creat la UNED Senior.

La UNED ha potenciat molt especialment la incorporació de la dona a la universitat i al mercat de treball. No és casualitat que el 1982 fos triada rectora de la UNED Elisa Pérez Vera, la primera dona que ocupava tal càrrec en una universitat espanyola, i que actualment tinguem també un Centro de Estudios de Género. El nombre de dones que estudia a la UNED supera el nombre d'homes.

La UNED és, a més, una institució conscient dels reptes del seu temps i, per això, adquireix un compromís ineludible per complir els Objectius de Desenvolupament Sostenible de l'Agenda 2030. Apostam per l'impuls i la consolidació del nostre caràcter d'universitat saludable, compromesa amb el desenvolupament d'entorns de feina i aprenentatge que promoguin la salut, el benestar i la qualitat de vida del conjunt de la comunitat universitària. Som una de les universitats més sostenibles d'Espanya.

L'altre gran objectiu, l'increment en el nombre d'estudiants, també s'ha assolit, amb moments de més o menys creixement; un creixement que, després de la gran crisi, ha augment durant el darrer any.

El perfil de l'estudiant des dels inicis fins fa aproximadament deu anys es descriuria com a persones d'edat superior als 40 anys que alternaven la jornada laboral i/o les obligacions familiars/domèstiques amb la formació universitària. Els programes de la UNED es converteixen en la segona oportunitat per a molts de ciutadans àvids de saber que, quan era el seu moment, per raons diferents, no varen accedir a l'ensenyament superior convencional o que, en algun moment, varen haver de deixar els estudis.

No obstant això, l'auge d'Internet, la rapidesa de les telecomunicacions i el fet que moltes cases ja tinguin wifi i, almenys, un dispositiu a disposició (PC, portàtil, tauleta, mòbil) fa que, en els darrers anys, molts joves es decantin directament per la UNED després d'acabar el batxillerat i l'examen d'entrada a la universitat. Així s'ha rejovenit el perfil mitjà de l'alumne de la UNED, tot i que encara són majoria els estudiants d'edats entre els 30-40 anys.

D'aquesta manera, durant la primera dècada, la UNED va recórrer un llarg camí en la seva implantació social, que continuarà al llarg dels anys vuitanta: la creació d'una xarxa de centres associats a quasi totes les províncies; més centres a l'estranger i una ampliació permanent de l'oferta educativa que, curs rere curs, incorpora titulacions noves i programes nous de formació contínua.

Comença, aleshores, l'aposta per la difusió. A l'ús de la ràdio i la televisió com a sistemes d'emissió de continguts s'hi afegeixen, als noranta, les noves tecnologies. La incorporació de sistemes multimèdia, tant en l'elaboració de materials com en la seva distribució, es fa extensiva a totes les disciplines.

Els sistemes digitals i Internet han fet possible que, actualment, la «distància» entre la UNED i els seus estudiants hagi desaparegut: cada alumne té la universitat sencera a la seva taula d'estudi, a només un clic del teclat de l'ordinador. Els grans cervells informàtics dels servidors de Barbastre, Tudela i Ponferrada suporten l'activitat de tots els centres, creen aules virtuals (aules avip), que transmeten en directe les tutories; una plataforma d'*e-learning* i col·laboració que permet impartir i rebre formació, gestionar i compartir documents, crear i participar en comunitats temàtiques, a més de fer projectes en línia (alf) i, durant la pandèmia, fins i tot un revolucionari programa d'exàmens en línia (AvEx).

Tot això sense oblidar que som una universitat semipresencial. Totes les tutories s'imparteixen de manera presencial, encara que siguin transmeses per *streaming* per a aquells que no hi poden assistir presencialment; són presencials les pràctiques de laboratori i d'altres, com també ho són els exàmens. Gran part del prestigi de la UNED se sustenta, precisament, en les proves presencials organitzades en dues setmanes (una a l'estranger) entre els mesos de gener-febrer i maig-juny, més una prova extraordinària al setembre (una setmana). Els estudiants tenen la possibilitat de presentar-se als exàmens en el centre que triïn, independentment del centre en què estiguin matriculats. La mobilitat és, per tant, un altre dels avantatges de la UNED.

Avui, la UNED és una gran institució: la major universitat d'Espanya amb més de 200.000 estudiants; amb una oferta educativa que engloba 28 títols de grau, 11 graus combinats, 79 màsters, 20 programes de doctorat, curs d'accés a la universitat per a majors de 25, 40 i 45 anys, com a ensenyaments reglats. A més, és capdavantera en programes de formació contínua, que inclouen títols propis (expert, especialista universitari, màsters i postgraus propis, cursos d'extensió universitària, cursos de divulgació...). Compta amb el CUID, l'institut d'idiomes, que ofereix cursos de 16 idiomes; una rica oferta de cursos d'estiu, 96 el 2020, i centenars d'activitats d'extensió universitària (exposicions, visites a museus, etc.). Més de 10.000 persones, des de la seu central i des dels centres associats, s'esforcen per donar suport dia a dia a la dura marxa dels estudiants cap a la meta de la seva formació.

Pel que fa a Balears, els primers alumnes residents a les illes s'havien de desplaçar a Barcelona per a les proves presencials. Per iniciativa pròpia, ells mateixos varen començar les gestions per sol·licitar la creació d'un centre a Palma. Era un grup d'aproximadament 90 alumnes del curs 1974-1975. El maig de 1975 es va desplaçar a Palma el primer tribunal enviat per la seu central per examinar els alumnes a les dependències de l'Estudi General Lul·lià.

Dia 12 de gener de 1977, l'Estudi General Lul·lià i el Patronat Econòmic d'Estudis Universitaris Superiors de Balears varen arribar a un acord per promocionar i patrocinar conjuntament un centre autonòmic de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Entre d'altres, va col·laborar activament en la creació d'aquest centre associat el senyor Francesc de Borja Moll, notable lingüista, professor, historiador i filòleg, com a membre del Patronat.

El 8 de març de 1977 es reuneixen a Madrid el senyor Manuel Marín Arias, governador civil de Balears i president del Patronat promotor del centre associat, i el rector de la UNED per signar un conveni i sol·licitar al Ministeri d'Educació i Ciència la creació d'un centre associat de la UNED amb seu a Palma. En aquest acord, en l'estipulació tercera es recollia que el centre «se instalará en el Estudio General Luliano de Palma de Mallorca». L'1 de desembre de 1977, el director general d'Universitats signa l'ordre per la qual s'autoritza la creació d'un centre associat dependent de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. L'any següent, per ordre ministerial recollida al BOE del 31/1/1978, es crea oficialment aquest centre associat de la UNED.

L'Estudi General Lul·lià es va convertir així en seu de la delegació de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) a Balears entre els anys 1975 i 1982.

Durant el primer curs acadèmic, el centre va estar dirigit pel senyor Álvaro Santamaría, va tenir 409 alumnes en tretze titulacions universitàries, amb un pressupost de tres milions de pessetes i tenia, inicialment, vuit professors, que es varen ampliar a vint-i-cinc en poc temps.

Atès el caràcter insular d'aquesta comunitat autònoma, aviat va sorgir la necessitat de crear dues extensions, que acostessin la universitat a les altres illes. Així, l'any 1978 es va crear l'Aula de Menorca i el 1982, la d'Eivissa. El 1983, per adequar l'estructura del Patronat a l'estructura política autonòmica de les illes Balears, la presidència passa de la Diputació Provincial al president de la institució preautonòmica. L'Estatut d'autonomia de les Illes Balears, aprovat per la Llei orgànica 2/1983, de 25 de febrer, va establir la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. Va ser a partir d'aleshores quan els consells insulars es varen responsabilitzar del Patronat del centre i de la seva presidència. Des d'aquest moment, el Consell de Mallorca, el Consell de Menorca i el Consell d'Eivissa i Formentera passen a formar part del Patronat i a donar suport econòmic al centre UNED – Illes Balears.

La Llei orgànica 1/2007, de 28 de febrer, de reforma de l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears, preveia la creació d'un consell insular propi per a l'illa de Formentera. La seva aplicació es va materialitzar el 10 de juliol de 2007, amb la presa de possessió de la primera corporació. Per aquest motiu, a proposta d'Eivissa, es va decidir en junta rectora del 20 de desembre de 2019 cursar al Consell de Formentera una invitació per entrar a formar part de nou, si ho consideraven oportú, al Consorci, nom actual de l'antic Patronat.

Pel que fa a la ubicació, el primer centre, amb seu a Palma, va tenir diverses residències. L'increment constant del nombre d'alumnes tot d'una va fer petites les instal·lacions de l'institut lul·lià i va fer òbvia la necessitat de trobar una seu nova. El 1982 es varen llogar les dependències d'un convent

(al carrer Pietat), al centre de Palma, proper a l'Hospital General. El 1998, l'Ajuntament de Palma va signar un conveni amb el patronat de la UNED pel qual li cedia les instal·lacions de l'edifici Guillem Mesquida, situat al camí Roig de sa Indioteria, devora el polígon de Son Castelló, per una durada de 25 anys. L'edifici va ser reformat i el setembre de 1999 estava preparat i dotat amb la tecnologia necessària per acollir el nou curs acadèmic.

Des de llavors s'han fet ampliacions amb un edifici nou d'aules equipades per a conferències per vídeo o per web; un ascensor per facilitar l'accés a estudiants d'UNIDIS (Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad), construït el 2007, i una gran sala d'actes amb tecnologia avançada en el seu moment i capacitat per a 160 persones, que es va construir el 2012.

Actualment, el CA UNED – Illes Balears, que va obtenir la certificació nivell Consolidació el 10 de gener de 2018 i va superar l'auditoria de manteniment corresponent el 18 de juliol de 2019, té a les tres illes 15 persones en l'àmbit tecnicoadministratiu i 116 professors tutors.

El centre de la UNED a Balears ofereix tots els estudis mencionats abans. El nombre d'estudiants matriculats el curs 2018-2019 ha estat de 13.177, dels quals 3.173 corresponen a ensenyaments reglats, 647 a ensenyaments no reglats, 9.357 corresponen a formació permanent, dels quals 2.228 són dels cursos d'estiu en l'edició de 2019.[2]

Durant l'any acadèmic en curs ha augmentat tant la matrícula en ensenyaments reglats com en no reglats (mitjana d'alumnes per curs d'extensió universitària de 80 alumnes el 2018-2019, de 110 alumnes el 2019-2020; en cursos d'estiu, xifra final de 2.228 alumnes el 2018-2019, la xifra provisional el 19 de juliol de 2020 és de 2.908 alumnes).

Són aquestes xifres i la seva anàlisi les que ens duen a la segona part de l'article i les que aporten llum sobre el títol que li hem posat.

El passat 13 de març, el president del Govern va anunciar una mesura excepcional que va entrar en vigor a partir de dia 16 de març: l'estat d'alarma derivat de l'expansió de la pandèmia originada per la COVID-19.[3]

El confinament de tot l'Estat per ordre governamental prolongat durant dos mesos va obligar la població en general a quedar a casa, però a més va obligar tota la comunitat educativa a replantejar-se els seus mètodes i a cercar solucions per afrontar la situació extraordinària creada pel coronavirus: estudiants, infants i adults i professionals de l'educació varen deixar d'anar als col·legis, instituts, universitats, escoles de formació professional. S'havien de prendre mesures contundents, efectives i dràstiques en el menor temps possible i tenint en compte que mai abans no hi havia hagut una situació similar. No hi havia protocols d'actuació, com era obvi, davant un panorama que no havia existit abans i que va irrompre de cop.

[2] <https://uned-illesbalears.net/wp-content/uploads/2019/12/1.1.2.MemoriaAnual2018-19P.pdf>

[3] Reial decret 463/2020, de 14 de març, pel qual es declara l'estat d'alarma per a la gestió de la situació de crisi sanitària ocasionada per la COVID-19 (modificat pel Reial decret 465/2020, de 17 de març).

Aviat es varen veure les deficiències del sistema educatiu, que sempre queda en segon pla a l'hora de repartir els pressupostos. Aviat es va fer evident, lamentablement, la bretxa informàtica, i no només entre les famílies dels més petits. Si bé el sistema havia aconseguit escolaritzar tothom, no havia aconseguit dotar tots els alumnes ni professors de les mateixes eines de feina. I no només en l'àmbit de l'ensenyament obligatori, sinó del que ens ocupa en aquestes pàgines: l'ensenyament superior, la universitat.

En aquest context hi va haver una tendència a creure que la Universidad Nacional de Educación a Distancia duria avantatge davant la situació nova. Una afirmació que només era certa en part. Tot i que era cert que, com hem vist, la UNED en general i el centre de Balears en particular tenien servidors potents, campus virtual, plataformes, aules avip i aules físiques preparades per emetre en directe per *streaming* tot tipus de classes, tutories o cursos, també era cert que la UNED no havia fet mai totes les tutories exclusivament de manera virtual i tampoc no havia fet mai, en els 48 anys d'història, proves presencials en línia.

L'avantatge, doncs, era la infraestructura, que ràpidament, a Balears, des de Direcció vàrem posar a disposició dels companys de la UIB, de la Conselleria d'Educació i de la Conselleria de Salut i Consum del Govern balear, igualment que la seu central de la UNED va respondre àvidament la sol·licitud del Ministeri d'Universitats per col·laborar en la creació de «Conectad@s: la universidad en casa», un portal web projectat pel Ministeri d'Universitats i la CRUE i dissenyat per la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) i la UOC (Universitat Oberta de Catalunya), juntament amb la contribució de totes les universitats.[4]

L'inconvenient era un mètode d'ensenyament al qual faltaven elements per ser íntegrament en línia.

El repte era, conseqüentment, aconseguir crear i implementar les eines necessàries per fer front a la situació.

En el temps rècord d'un cap de setmana infinit es varen crear a Balears guies i instruccions per ensenyar els professors tutors a connectar-se des de casa seva per poder començar a impartir les classes tutoria en línia des del mateix dilluns 16 de març.

Alhora, des de Barbastre, Tudela i Calataiud s'enfortien els servidors per poder suportar una càrrega de fins a un 350 % en relació amb la que suportaven abans de la pandèmia. La bona voluntat i la professionalitat de tothom varen fer possible el miracle i es varen impartir totes les tutories des de tots els centres durant tot el confinament i fins al final, el 30 de maig. Parlem de xifres que, en el cas de Balears i per posar només un exemple, arribaven a les 82 tutories en només un capvespre entre les 16 hores i les 21.30 hores.

Sense treva i multiplicant esforços, l'equip rectoral, equips de directors de centres, de campus, representants d'estudiants i d'alumnes assistien a innombrables videoconferències una setmana rere l'altra amb l'objectiu de definir les necessitats per poder dur a terme per primera vegada els

[4] <http://www.crue.org/Comunicacion/Noticias/plataforma%20online%20covid.aspx>

exàmens en línia i, d'aquesta manera, aconseguir que els estudiants salvessin el curs. La seva feina va arribar als informàtics, que varen materialitzar les exigències en un programa dit AvEx. Aquestes exigències eren no només de garantia d'igualtat per a tots els examinands, sistemes antifrau, adequació a la llibertat de càtedra, etc. A més, s'havien de tenir en compte aspectes socials, humans: usuaris que feien feina a primera línia en la pandèmia; conciliació laboral, en alguns casos inexistent; infants a casa als quals s'havia d'atendre i ajudar en les tasques escolars... I, per descomptat, aspectes logístics davant l'evidència d'estudiants que no tenien les eines per fer un examen en línia: falta d'ordinador, connexió a Internet només en el mòbil o ni això, manca de wifi o senyal baix en zones rurals, falta de càmera...

Els centres associats varen ser clau per desenvolupar amb èxit les proves. Hi varen poder acudir els estudiants que així ho sol·licitaven per resoldre les carències de material explicades anteriorment. També varen ser clau per al desenvolupament de les proves, aquesta vegada presencials, del curs d'accés i les proves de competència específica per a estudiants internacionals, complint amb les directrius del Ministeri d'Educació i complint, igualment, de manera estricta les mesures sanitàries dictades per les autoritats.

Tanmateix, tot i que les proves de setembre es desenvoluparan igual que les passades de juny i tot i que el començament del curs acadèmic 2020-2021 serà en línia, aquest sistema totalment virtual no és definitiu. La UNED creu fermament en el seu sistema d'ensenyament i en el rol dels centres associats, per la qual cosa aposta per continuar amb el mateix sistema en el futur més immediat.

La pandèmia ha fet trontollar els fonaments d'una forma d'ensenyament que no s'adapta als temps actuals. Les qüestions feia anys que estaven enlaire, però les respostes i solucions s'han anat retardant d'acord amb la no-urgència. La COVID-19 ha posat la universitat espanyola i, probablement, la mundial entre l'espasa i la paret: ja no val el silenci com a resposta. Les universitats tenen la responsabilitat, ara ja ineludible, de definir quin model d'ensenyament volen oferir.

Durant els darrers mesos són moltes les que hi reflexionen des de les seves pàgines web o debatent-ho en els cursos d'estiu.[5] I l'atenció es gira cap a un model d'ensenyament en el qual la UNED ha estat no només visionària sinó també pionera i que es ratifica com el probable model a seguir: la semipresencialitat.

Després de perdre la por d'usar les tecnologies informàtiques per part de professors i alumnes, es tracta d'implementar l'ús quotidià per part de tots els usuaris de manera fluïda de campus virtuals i plataformes com a eines de feina habituals.

Per això, els ministeris d'Educació i d'Universitats així com els governs autonòmics, que tenen competències en Educació, haurien d'apostar inexorablement per dotar els establiments de la tecnologia necessària, a més de facilitar l'accés a aquesta tecnologia als mateixos alumnes i professors.

[5] <https://www.ehu.eus/es/-/-y-si-el-modelo-hibrido-fuera-el-futuro-de-la-universidad-
https://www.universidadviu.es/curso-de-verano-viu-la-educacion-superior-ante-el-reto-de-la-transformacion-digital/>

La COVID-19 ens ha ensenyat a rompre aquesta barrera, el vertigen a l'ús de recursos informàtics, però també ens ha ensenyat el desequilibri entre els recursos de la població, que desmunta el principi irrenunciable de la igualtat d'oportunitats. Per aquest motiu, qualsevol mètode d'ensenyament nou ha de tenir la logística universal per poder-se implementar respectant el dret a l'educació de tots els usuaris.

La tecnologia sedueix l'estudiant, que la coneix des que ha nascut i que forma part indissoluble de la seva vida. Permet una flexibilitat d'horaris, que els permet compatibilitzar l'estudi amb una feina petita, sovint necessària per poder permetre's els estudis en temps de crisi. El mateix podríem dir de la conciliació d'estudis i maternitat/paternitat o la cura a persones majors o dependents. El món virtual col·laboraria amb l'organització de tasques, si s'entengués no com una rutina sinó com una excepcionalitat.

Presenta, a més, el valor afegit de la rapidesa, la facilitat per fer cerques temàtiques i bibliogràfiques, la capacitat per enviar treballs, respondre qüestionaris programats o veure classes enregistrades, si n'hi hagués, i altres materials posats a disposició per l'equip docent en el moment en què l'alumne tingui temps. Si l'alumne estàs malalt, el campus virtual també l'ajudaria a no perdre el fil del que s'ha ensenyat sense moure's de casa.

Pel que fa a la formació contínua i els cursos d'estiu, varen ser molts els centres associats i altres universitats, incloent-hi la Menéndez Pelayo, que varen renunciar a tota l'activitat d'extensió universitària perquè l'havien de fer en línia. El centre de Balears, en canvi, va apostar per la continuïtat i durant la pandèmia va fer tots els cursos de formació programats a principi de curs. Igualment, va continuar amb la proposta de 17 cursos d'estiu (líder de centres associats a tot Espanya en oferta). L'èxit no té precedents: el cap de setmana del 24-25 d'abril es va arribar a la xifra de 628 alumnes matriculats en modalitats en línia i en diferit. En els cursos d'estiu actuals, el curs impartit del 9 a l'11 de juliol, titulat «Primers auxilis psicològics en situacions de crisi i emergències», ja té 574 alumnes en línia i en diferit, i ha esdevingut el curs d'estiu (i, probablement, d'extensió universitària) de la UNED amb més alumnes que hi ha hagut fins ara.

Tot això evidencia l'interès i l'acceptació de l'ensenyament en línia, encara que alguns dels participants, els que viuen a Balears, i tots els ponents manifesten tristesa per no haver pogut participar/impartir en la modalitat presencial.

Si no fos per la tecnologia informàtica, el curs 2019-2020 no hauria pogut acabar, és evident. De la mateixa manera, s'han evidenciat també les carències en coneixements i pràctica en el maneig de les eines informàtiques d'una gran part de membres d'equips docents i d'estudiants. I no només de l'ús, sinó també del comportament a l'hora d'utilitzar-les.

No varen ser pocs els professors que varen demanar pautes i consells per fer la docència en línia. S'enfrontaven al fet nou de col·locar-se davant d'una càmera a casa seva, sense públic, sabent que s'emetia o es gravava i que era necessari saber com parlar, on mirar... Enfrontar-se a aquesta soledat, no tenir la mirada de l'alumne, que els pogués indicar si es comprenia o no la matèria, parlar en

veu alta a una màquina, els va produir estrès, inseguretat, insomni.[6] Per a tots ha estat un repte enfrontar-se a aquesta nova manera d'ensenyament.

Queda com a tasca pendent i urgent formar en aquest sentit els usuaris, oferir a professorat i alumnat cursos de formació contínua sobre l'ús i l'aprofitament de les eines ofimàtiques. És d'aplaudir l'oferta de cursos d'estiu, iniciativa del Vicerectorat de Campus Digital i Transmedia, i altres de la Universitat de les Illes Balears en aquest 2020.[7]

No obstant això, la part tecnològica no podrà **mai** reemplaçar la presencial. La presencialitat s'ha de preservar inqüestionablement per a les proves presencials, garantint-ne la transparència i seriositat, i per assegurar la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat.

No hi ha ni hi podrà haver mai un programa d'exàmens que ofereixi les garanties de transparència i fiabilitat de les proves fetes de manera presencial, tret que es recorri a controls exhaustius i videovigilància remota, que xocarien amb la llibertat de l'individu i les lleis de protecció de dades i imatge.

Quant a les classes o tutories virtuals, per força també han de ser presencials. Els estudiants necessiten temps i horaris, ordre i estructura, una guia de la qual es puguin allunyar només puntualment; flexible, però existent. Necessiten el ritual d'anar a l'establiment educatiu, trobar-se amb altres estudiants, treballar a la biblioteca.

No cal ni dir que qualsevol pràctica curricular ha de ser presencial. No tindria cap sentit ni seria didàctica una pràctica de laboratori per a una carrera de ciències, com Física, si no és *in situ* sota les instruccions i la mirada atenta del professor.

És indispensable que continuï el costat humà de la universitat l'objectiu primer i darrer de la qual és la transmissió de coneixements i la preparació per al futur des de la pròpia experiència dels professors.

La universitat és un lloc de trobada que un ordinador no podrà ocupar mai. Prescindir de la interpel·lació directa de l'alumne al professor, de les expressions i la gestualitat, del *feedback* immediat i constant, dels guions canviats a partir d'una pregunta espontània d'un alumne, d'una discrepància que dugui a un debat entre els assistents, d'un qüestionament en directe i en el mateix espai seria un error flagrant.

La universitat s'ha de viure als passadissos i a les aules, a les sales d'estudi, a les biblioteques i als llocs d'oci d'un campus real.

[6] D'aquesta situació va sorgir una col·laboració entre la UNED i la UIB certament enriquidora, que es recull en el vídeo següent «Cómo hacer una videoconferencia de apoyo a la docencia universitaria», d'Antonio Fernández Coca, vicerector del Campus Digital de la UIB, i Judit Vega Avelaira, directora UNED – Illes Balears <https://www.youtube.com/watch?v=SG7f9PflYbQ>

[7] <https://cursosverano.uib.es/I-UE-Docencia-en-Linia/>

La universitat imparteix matèries, però també educa en la convivència, el diàleg, la confrontació, la llibertat d'idees i el pensament crític.

La universitat és una història de saber, però també és una història de relacions humanes.

Recursos de suport al sistema educatiu de les Illes Balears: l'atenció a la diversitat en temps de confinament

Marta Escoda
M. Antònia Gomila

RESUM

En el context escolar actual, divers i plural, l'atenció a la diversitat esdevé un element central del sistema educatiu. En una escola inclusiva, l'organització escolar ha de crear i posar a disposició de tota la comunitat educativa els mecanismes necessaris per garantir que tot l'alumnat, sense excepció, rep l'atenció que necessita per desenvolupar les seves capacitats al màxim.

RESUMEN

En el contexto escolar actual, diverso y plural, la atención a la diversidad se convierte en un elemento central del sistema educativo. En una escuela inclusiva, la organización escolar tiene que crear y poner a disposición de toda la comunidad educativa los mecanismos necesarios para garantizar que todo el alumnado, sin excepción, reciba la atención que necesita para desarrollar sus capacidades al máximo.

La crisi de la COVID-19 i les mesures de confinament decretades per l'estat d'alarma (tancament d'escoles, confinament, crisi econòmica de moltes famílies) han significat la necessitat d'un replantejament ràpid i eficient dels recursos i dispositius de suport de les administracions educatives. La crisi sanitària ha agreujat les desigualtats en l'àmbit escolar ja existents i ha fet evidenciar encara més les carències prèvies i la necessitat de "reconstruir el sistema en termes d'inclusió i equitat" (Save the Children, 2020, p. 1). A les velles necessitats se n'han afegit altres de noves a les quals s'ha hagut de donar resposta amb les eines de què s'ha pogut disposar. Tot plegat ha plantejat molts interrogants que duen a la necessitat de fer una bona i acurada avaluació de la situació i, sobretot, una reflexió sobre què ha passat, com hi hem donat resposta i què representa de cara al futur.

L'esmentat informe de Save the Children (2020) assenyala quatre implicacions importants que han pogut representar una minva d'oportunitats de l'alumnat: a) la reducció del temps lectiu generat per la interrupció de les classes, amb les conseqüents adaptacions metodològiques que s'han hagut de fer; b) "l'oblit estiuenc" i/o "l'escletxa d'activitat", que afecta de manera diferenciada els resultats escolars en funció del nivell socioeconòmic familiar i, de manera especialment negativa, els infants més vulnerables; c) la desvinculació emocional amb l'escola (amb el professorat i els companys), i l'augment del risc d'abandonament escolar que això representa; i d) el trasllat de la docència a l'entorn digital, que ha fet més gran l'escletxa digital entre famílies riques i pobres, i entre zones urbanes i rurals (Save the Children, 2020). Tanmateix, més enllà dels efectes que tot això ha tingut en l'alumnat en general, ¿què ha passat amb el més vulnerable, el de necessitats educatives especials, el que havia de mester suport específic, el que no ha pogut tenir accés a connexió ni a dispositius digitals, el que ha hagut de fer les tasques en espais compartits i sense les condicions adequades? Què ha passat amb l'alumnat que ja presentava un elevat risc d'abandonament? Com han pogut ajudar els seus fills les famílies que han perdut de sobte els ingressos?

Segons Santos-Guerra (2003), dins el sistema escolar hi ha diferents àmbits d'actuació en relació amb l'educació en la diversitat: l'institucional, el curricular i el comunitari. L'institucional fa referència a les diverses actuacions que es posen en marxa des d'àmbits organitzatius —també

diversos. Aquests dispositius i recursos que tant les escoles com les administracions responsables posen en marxa permeten compensar les desigualtats que es generen en l'àmbit individual, social, cultural, econòmic i de qualsevol altra mena que afecten l'alumnat. En aquest sentit, la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca [1] ha hagut d'estar a primera línia, tant per crear i proporcionar recursos als centres que permetin donar resposta a les noves problemàtiques que han sorgit, com per mantenir —i en alguns casos, intensificar— el suport que necessitaven les "velles" necessitats de sempre. Una de les primeres actuacions ha estat precisament fer un diagnòstic de l'impacte social i educatiu ocasionat per les mesures sanitàries, amb l'objectiu d'extreure informació per tal d'organitzar els recursos i preveure les necessitats socials i educatives de l'alumnat per al proper curs.

Suspensió de la presencialitat fins al nou curs, nous criteris d'avaluació, recuperacions, supervisió de qui hagi presentat dificultats durant el confinament, suport emocional a l'alumnat que l'hagi necessitat…, són algunes de les actuacions posades en marxa per la Conselleria d'Educació i Universitat relacionades amb l'organització del curs escolar des de l'entrada en l'estat d'alarma. Aquestes mesures han anat sempre dirigides a minimitzar els costos que podrien representar les mesures de confinament i a cobrir les mancances que presenta l'alumnat amb necessitats específiques.

L'objectiu d'aquest treball, doncs, és fer una breu descripció de les principals iniciatives de suport al sistema educatiu que ha posat en marxa la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca i analitzar la capacitat d'aquestes d'adaptar-se a les noves necessitats que han implicat les mesures per la COVID-19. L'article sorgeix arran del qüestionament sobre què ha suposat el coronavirus en l'àmbit educatiu i de l'atenció a la diversitat, quines demandes estan sorgint i quines mesures i recursos s'han posat a disposició per respondre-les.

1. ACTUACIONS DUTES A TERME PER LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, UNIVERSITAT I RECERCA PER AJUDAR L'ALUMNAT AMB NECESSITATS ESPECÍFIQUES QUE S'HAN DETECTAT ABANS O DESPRÉS DEL CONFINAMENT PER LA COVID-19

Els mecanismes de suport que ha posat en marxa la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca per tal d'ajudar l'alumnat amb necessitats especials que s'han detectat abans o després del confinament per la COVID-19 es poden sintetitzar en deu actuacions.

En primer lloc, la detecció d'un considerable nombre de famílies amb necessitats bàsiques d'alimentació, generades per la pèrdua de feina o la impossibilitat de desenvolupar-la pel confinament, ha motivat la posada en marxa d'ajudes de manutenció. Unes han estat les targetes prepagament d'ajuts de menjador, carregades amb 5 euros per dia i que s'han anat recarregant durant el temps que ha durant l'estat d'alarma, inclosos els dies de vacances de Pasqua. En total s'han repartit 6.152 targetes. Per altra banda, i també en coordinació amb la Conselleria d'Afers Socials i Esports, s'ha cercat una solució per a les famílies que no rebien ajuda de la targeta prepagament per beca menjador ni tampoc ajuda dels diferents Serveis Socials.

Una segona actuació ha estat dirigida a facilitar l'accés a l'educació per a tot aquell alumnat que no tenia dispositius adequats per fer un seguiment de les dinàmiques de classe en línia que s'han posat en marxa. Els centres, amb la col·laboració d'alguns ajuntaments, han repartit a aquest alumnat els ordinadors dels quals disposaven, que s'han d'afegir als 3.000 *chromebooks* i 1.000 targetes SIM de connexió que ha comprat la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. La manca d'accés a dispositius digitals ha generat també que s'hagi perdut inicialment el contacte amb una part d'aquest alumnat.

Conscients de la problemàtica de la desigualtat educativa, que s'ha fet molt més evident amb la situació de confinament, la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca va publicar, el 13 de març, unes instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents de les Illes Balears durant el període de suspensió de l'activitat educativa. Aquestes instruccions generals ja preveien l'atenció especial a alumnes de les famílies amb més necessitats. Així, establien que cada centre havia de posar en marxa un sistema de contacte, informació i interacció amb l'alumnat i les famílies a través de les plataformes habituals (GestIB, aula virtual, pàgina web, blogs d'aula, correu electrònic, etc.), així com per qualsevol altre mitjà de comunicació que els centres consideressin adequat. De la mateixa manera, i per tal d'evitar desigualtats derivades de les distintes possibilitats d'accés a la informació en format digital dels alumnes i les seves famílies, cada centre ha establert els canals i procediments adequats i eficaços per fer arribar aquesta informació a les famílies que tenen dificultat en l'ús de les tecnologies de la informació o que no disposen dels mitjans adients. Pel que fa al treball encomanat als alumnes perquè el duguin a terme des de casa seva, les instruccions establien que els tutors, assessorats pel professorat dels equips d'orientació i suport, han de supervisar les necessitats educatives que puguin tenir els alumnes, posant especial atenció en l'alumnat que ja hagi estat detectat per dificultats socials (protocol d'absentisme, notificacions de RUMI, mesures a serveis socials o a menors); alumnat amb dificultats per entendre i gestionar la situació de confinament (alumnat NESE) i alumnat a qui es puguin detectar noves dificultats socioemocionals derivades del confinament. En la fase 2 (del 25 de maig al 5 de juny), els centres podien fer tutories presencials d'un màxim de cinc alumnes els darrers cursos de les distintes etapes educatives. A la fase 3 (del 8 al 19 de juny), es va ampliar l'activitat presencial als centres educatius, de manera que s'han pogut celebrar tutories d'orientació o de matèria i activitats de reforç per a estudiants de tots els nivells educatius, amb cita prèvia, individuals o en grup d'un màxim de 10 alumnes al segon cicle d'educació infantil, i de 15 en els altres nivells educatius. Les tutories i les activitats de reforç les podien sollicitar l'alumnat, les famílies i els centres. Les Illes Balears han estat una de les comunitats que més han obert els centres durant l'estat d'alarma; han atès 43.000 alumnes, citats en el 81% dels casos pels centres educatius. Es pot considerar, doncs, que la resposta del professorat ha estat important i destacada, especialment als centres públics.

Una gran part de les actuacions de suport que duu a terme l'Administració educativa es fonamenta sobre el treball en xarxa i la coordinació i complementarietat dels serveis. D'aquesta manera, la col·laboració i l'intercanvi d'informació entre la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca, l'Ajuntament de Palma, la Conselleria d'Afers Socials i Esports, la Conselleria de Salut i Consum, el programa de Policia Tutor, els consells insulars i l'Oficina Balear de la Infància i l'Adolescència, entre altres, han estat molt intensos. El treball en xarxa amb aquestes institucions ha permès la posada en marxa d'un protocol d'actuacions obligatòries per tal d'atendre tot l'alumnat, però, amb especial cura, el que es troba en situació de risc.

Per tant, una altra de les línies d'actuació ha estat el suport en els telèfons d'ajuda psicològica. S'ha reforçat el telèfon d'emergències de l'112 amb la incorporació d'orientadors i orientadores amb especialitat clínica que, de manera voluntària, hi han donat suport. Aquest telèfon atén situacions d'ansietat, estrès, dol…, però també ofereix pautes sobre com dur de la millor manera possible el confinament a casa amb les famílies i amb els nins i les nines que puguin tenir més dificultats degudes a les seves necessitats. S'ha fet arribar també el telèfon europeu 116111 d'ajuda a infants i adolescents, però segueix essent una preocupació constant que els menors d'edat en situació de risc no sàpiguen on demanar ajuda. De fet, l'alumnat ha participat en un estudi que ha fet l'Oficina Balear de la Infància i l'Adolescència (OBIA) a través del GestIB per tal de recollir informació sobre l'experiència del confinament per als infants i adolescents. S'han rebut 15.600 respostes, i els resultats indiquen que la majoria d'alumnes ha viscut bé o molt bé aquest confinament, i la connexió amb la família ha estat valorada molt positivament. En canvi, com s'ha dit, l'alumnat desconeix el telèfon d'ajuda a la infància i l'adolescència, ja que cap dels participants ha afirmat que conegués aquest recurs.

Per altra banda, s'ha fet un control exhaustiu de l'alumnat desconnectat. A mitjan mes de maig hi havia 932 alumnes que no havien seguit les classes durant la COVID-19, o bé perquè no havíem pogut contactar amb ells, o bé perquè ja havien abandonat l'assistència prèviament a la COVID-19, perquè havien viatjat abans del confinament i no havien tornat, etc. El seguiment dels policies tutors dels ajuntaments de les Illes, així com la Regidoria d'Educació i la Policia Local de Palma han permès reduir aquesta xifra de manera significativa; s'ha treballat per tal de conèixer la situació d'aquests alumnes no localitzats i refer el contacte amb els centres educatius.

Pel que fa l'atenció a l'alumnat NESE i/o vulnerable durant el període de confinament, el Servei d'Atenció a la Diversitat (SAD) i l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar (Convivèxit) han elaborat orientacions per als diferents col·lectius de la comunitat educativa. Aquestes orientacions, que es troben a les pàgines web d'aquests organismes, fan referència a instruccions específiques i protocols d'actuació a posar en marxa tant durant el confinament com en les diferents fases del desconfinament. Les orientacions han estat dirigides tant als equips d'orientació i suport com als docents i a les famílies, i s'ha comptat amb els diferents equips especialitzats per elaborar-les. Així, per exemple, als docents els han fet recomanacions per al teletreball i per mantenir el benestar emocional tant propi com del seu alumnat, especialment el més vulnerable. Per a aquest en concret s'han elaborat protocols d'actuació específics. A les famílies els han proporcionat recomanacions sobre com parlar del coronavirus als fills, consells per ajudar els que són adolescents, gestió de les emocions, cercles de diàleg, material per jugar i aprendre en família, etc. L'equip de fisioterapeutes educatius ha elaborat recomanacions d'higiene postural durant aquests dies a casa i exercicis per a alumnes amb dificultats motores. Dins aquest paquet de mesures s'han posat també a disposició tant del professorat com de les famílies diversos recursos d'Orientació Educativa (per a la tutoria, atenció als alumnes amb més dificultats educatives i socioemocionals a distància, autoconeixement, millora de la motivació, autoestima, etc.).

Els docents i l'equip de suport de l'alumnat NESE i en situació de vulnerabilitat han fet el seguiment de l'alumne/a en coordinació amb la família. Així, els serveis d'orientació i els equips de suport han supervisat la situació de les famílies més vulnerables; els/les fisioterapeutes han fet seguiment

de l'alumnat amb dificultats motrius; les ATE han fet el seguiment del pla d'intervenció; les PTSC i TISOC han fet seguiment dels que estan en risc social, i els equips especialitzats han fet seguiment de l'alumnat amb problemes de conducta, de l'espectre autista, amb dificultats del llenguatge, visuals, etc. A demanda d'algunes famílies, s'ha mantingut actiu també el servei d'interlocució, mentre que altres serveis com les UVAI (Unitats Volants d'Atenció Individual) i l'aula pediàtrica i psiquiàtrica de Son Espases no han estat actives a causa, bàsicament, de la situació sanitària provocada per la COVID-19. En canvi, el material ortopèdic dels centres ha estat cedit a les famílies de l'alumnat que l'ha necessitat.

Dins el paquet de mesures que ha posat en marxa la Conselleria s'han inclòs instruccions relatives a l'avaluació. La interrupció de la marxa normal del curs escolar, i la seva transformació i adaptació al confinament, ha plantejat, des del començament, molts dubtes sobre com es podia dur a terme tot el sistema d'avaluació. Després de les especulacions inicials generades per la incertesa, i potenciades per alguns mitjans de comunicació, el 16 d'abril, la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca publica una resolució per la qual s'aproven les instruccions complementàries, a causa de l'epidèmia de la COVID-19, per avaluar l'aprenentatge dels alumnes de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears per al curs 2019-20. Aquestes instruccions preveien tota una sèrie d'accions com la flexibilització de les mesures d'adaptació curricular significativa i no significativa i d'accés; les referides a la detecció i avaluació de l'alumnat que ha patit una situació d'especial dificultat per seguir les activitats lectives no presencials durant la suspensió de l'activitat presencial, i d'altres per facilitar als alumnes la recuperació de les matèries en les quals han obtingut una avaluació negativa en l'avaluació final ordinària del mes de juny. Les mateixes instruccions establien la necessitat d'oferir un retorn a la tasca feta per les famílies i de crear els mecanismes adients per fer-los arribar informació sobre els resultats de l'avaluació.

Finalment, s'ha augmentat el Programa d'Acompanyament Escolar (PAE), que té com a objectiu ajudar l'alumnat que no ha superat els objectius ni ha assolit les competències del curs o l'etapa corresponent, amb atenció preferent al que es troba en situació d'especial vulnerabilitat per motius econòmics, socioculturals, risc d'abandonament escolar, necessitats específiques de suport educatiu (NESE) o per la situació d'alarma viscuda per la COVID-19. S'adreça especialment a millorar les competències dels alumnes reforçant-ne les capacitats i l'autonomia, per augmentar les seves expectatives d'èxit i reduir l'abandonament escolar. Degut a l'excepcionalitat del darrer trimestre de curs, l'edició d'estiu que se celebra el mes de juliol s'ha ampliat a alumnat de 5è i 6è de primària (a l'estiu només es fa habitualment amb alumnat de secundària) i als centres concertats (fins ara, només s'oferia als públics). Això ha suposat també un increment del pressupost fins arribar als 800.000 euros, una pujada respecte el 2019 de 647.491 euros. En comparació amb l'any anterior, s'ha multiplicat per cinc el nombre de docents i de centres d'aquest programa de reforç; un total de 274 centres, 7.712 alumnes i un 1.056 docents, sobretot de l'ensenyament públic, són els destinataris d'aquest programa.

L'Administració, doncs, ha posat a l'abast de la comunitat educativa de les Illes Balears una sèrie de mesures de suport durant el temps de confinament per la COVID-19: econòmiques, com les targetes menjador; d'acceleració del pla de digitalització, amb dotació de dispositius i tot un ventall de formacions i aplicacions posades en marxa; instruccions basades en la inclusió de tot l'alumnat;

de coordinació intensa entre administracions i treball en xarxa; de reforç i suport dels telèfons d'atenció psicològica; de protocol d'actuació en situació de vulnerabilitat; de suport de tutor/a, equip docent i professionals d'orientació i de suport dels centres cap a l'alumnat; d'instruccions relatives a l'avaluació i d'ampliació del reforç educatiu durant l'estiu (PAE).

La situació provocada per la COVID-19 i les accions que s'han posat en marxa per contenir-la no es poden entendre com a provisionals fins que no es pugui tornar a la presencialitat a les escoles. La majoria d'aquestes accions han vingut per quedar en el nou sistema educatiu, i més encara el curs que ve, que també és incert.

2. CONCLUSIONS

El curs 2019-20 ha estat un curs totalment atípic i excepcional. La rapidesa amb què es va passar d'un ensenyament presencial a un de virtual, juntament amb les dificultats per integrar el que passava a escala mundial, no ha estat una feina fàcil per als docents, que tenien la tasca d'oferir estabilitat i normalitat a una situació totalment variant i inèdita.

Tanmateix, la pandèmia ha deixat ben palès que l'anomenada "nova realitat" comporta canvis estructurals a la manera de funcionar del sistema educatiu. Per tal d'estar preparats per al curs 2020-21, la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca, juntament amb la comunitat educativa, han preparat el pla de retorn a les classes presencials amb la mateixa voluntat de no deixar ningú enrere. Aquest pla de contingència, que hauran d'elaborar els centres educatius dins la seva autonomia de centre, ha de tenir presents tres possibles escenaris, el de l'assistència total d'alumnes amb els espais habituals, el d'una assistència limitada per les ràtios o els espais, i el d'un altre possible confinament. Amb aquesta previsió, els centres han d'organitzar el retorn a l'aula tenint en compte els protocols i les recomanacions sanitàries que s'estableixin en cada moment, amb especial esment al pla de digitalització del centre (previst en cas que algú o tothom estigui confinat), el pla d'acollida i de retorn emocional, l'atenció i la inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives especials i de necessitats específiques de suport educatiu, i la flexibilització del currículum previst en cada un dels tres escenaris.

L'impacte emocional que hagi tingut el confinament sobre l'alumnat de les Illes Balears preocupa tota la societat; s'ha d'analitzar amb la seva presencialitat i sabent que el retorn a les rutines educatives pal·liarà gran part d'aquest impacte. Per això, a principi de curs serà prioritària l'acollida i la salut emocional, treballar els dols viscuts, les angoixes, les pors, les ràbies..., des d'una perspectiva resilient i reforçant el gran aprenentatge que cadascú hem fet durant aquest període que encara no s'ha tancat.

De la mateixa manera, el curs 2020-21 també ha de pal·liar les conseqüències que hagi tingut el confinament en l'alumnat amb necessitats educatives especials, planificant molt bé que tothom disposi dels suports que necessita tant a escala interna (tutor/a, equip docent i equip de suport) com a tots els professionals externs i especialitzats dels centres (EOEP, UVAI i altres equips). A més, és imprescindible preveure i atendre amb la màxima qualitat educativa l'alumnat que no pugui assistir a l'escola per motius de salut o en cas d'un nou confinament.

El futur de la generació d'alumnes que viuen aquesta experiència dependrà, en gran part, del compromís i la capacitat de resposta que adquirim tant l'Administració com els i les professionals que ens dedicam a la docència.

[1] Els dispositius de suport educatiu del sistema educatiu de les Illes Balears estan recollits a la pàgina web del Servei d'Atenció a la Diversitat: «http://www.caib.es/sites/diversitat/ca/inici-56096/#CURSOS»

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Santos Guerra, M.A (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311. 76-80.

Save the children (2020). Informe COVID-19. Cerrar la brecha. https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-covid-19-cerrar-la-brecha

Una mirada als equips d'atenció primerenca de les Illes Balears

Rosa Mas

RESUM

Aquest treball pretén donar a conèixer la situació actual dels equips d'atenció primerenca fent una mirada al passat, present i futur, i posant un punt de consciència en la importància d'acompanyar els primers anys de vida.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer la situación actual de los equipos de atención temprana mirando al pasado, presente y futuro, poniendo un punto de consciencia en la importancia de acompañar los primeros años de vida.

1. INTRODUCCIÓ. EL SENTIT DE L'ATENCIÓ PRIMERENCA

Els esdeveniments que succeeixen al llarg de la primera infància i les vivències que es tenen són essencials per al desenvolupament integral de l'infant.

Dels 0 als 3 anys tenen lloc la majoria dels aprenentatges que conformaran la base per garantir la capacitat de supervivència a l'entorn.

Aquests primers anys de vida són fonamentals; és el període d'alta vulnerabilitat i gran influència de l'entorn, és el moment de més plasticitat cerebral, quan es creen la majoria de les connexions sinàptiques i es donen les fites cognitives més importants de la vida de la persona. És durant aquests anys quan, si es detecta alguna dificultat en el desenvolupament, una intervenció o estimulació serà més efectiva a causa de la permeabilitat del sistema a rebre informació. Encara que durant tota la vida es pugui millorar, aquests primers anys són primordials.

L'infant, en el moment del naixement, té el primer contacte amb el món exterior i comença el seu procés de descobriment i d'adaptació a l'entorn.

Llavors podem parlar de processos que es van produint globalment i de manera natural que estan íntimament lligats: els reflexos primitius, les primeres experiències sensorials, el desenvolupament motriu, el procés de comunicació i llenguatge, la relació i socialització i el desenvolupament cognitiu.

Per afavorir-los cal tenir en compte la importància d'oferir experiències enriquidores, estimulants i profitoses a través del joc, que promoguin la curiositat, el descobriment i l'experimentació amb la intenció de provocar així aprenentatges significatius. Tot això, amb una mirada afectuosa i un acompanyament que respecti el ritme individual de l'infant. Serà, doncs, en els entorns naturals del seu desenvolupament —família i escoleta com a primer i segon sistema de relació, respectivament—, on s'haurà de posar consciència oferint espais i propostes que afavoreixin l'assoliment del màxim potencial de cada un.

L'escoleta és un espai proper on es creen les primeres relacions fora de l'ambient familiar, on el respecte i l'amor fan d'aquest un lloc privilegiat on s'acompanya i guia el creixement dels infants en les millors condicions d'atenció i qualitat.

L'escoleta té el suport dels equips d'atenció primerenca (EAP), que són serveis d'orientació que actuen com a equip de suport amb motiu de l'atenció a la diversitat dels centres docents de primer cicle d'educació infantil (0-3) i dels centres docents que només disposen de l'etapa d'educació infantil (3-6 / 0-6). Estan constituïts com a equips interdisciplinaris integrats per professors del cos de secundària en l'especialitat d'orientació educativa, professors tècnics de formació professional de l'especialitat de serveis a la comunitat, mestres d'audició i llenguatge, i mestres de pedagogia terapèutica.

Els equips d'atenció primerenca depenen de l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (IEPI), ubicat dins la Direcció General de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca.

Cada EAP té una seu des de la qual els professionals es desplacen als centres educatius; allà és on comparteixen vivències i es donen suport professional i emocional. A més, és la base on tenen els recursos materials, bibliogràfics, didàctics i informàtics necessaris per poder fer la seva tasca, i el lloc on duen a terme reunions per planificar les actuacions a la zona, on fan intercanvi d'informació i coordinació, formació interna i anàlisi i supervisió de casos, entre d'altres.

2. HISTÒRIA I ACTUALITAT

Per entendre el moment actual dels equips d'atenció primerenca (EAP) és convenient fer una mirada a la seva trajectòria i al marc legal que els acompanya. Respecte al marc normatiu que ens ocupa, s'evidencia un paral·lelisme cronològic quant al desplegament i la creació dels equips d'atenció primerenca i els principals augments de recursos humans que els constitueixen.

L'any 1982 s'aprova la Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'integració social dels minusvàlids (LISMI) (BOE núm. 103, de 30 d'abril), que a l'article 9.3 diu que el Govern de l'Estat està obligat a presentar un pla nacional de prevenció de les minusvalideses que inclogui la detecció i el diagnòstic precoç.

Així, l'any 1989, el Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) crea els primers equips d'atenció primerenca arreu de l'Estat. És en aquest moment quan es creen els tres primers EAP a les Illes Balears, distribuïts a Mallorca, Menorca i Eivissa (Arnaiz, 2012). La dotació total en recursos humans dels tres equips és de 12 professionals distribuïts de manera equitativa.

Amb la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) (BOE núm. 238, de 4 d'octubre), es recullen els principis de normalització i d'integració que estaven presents a la LISMI i al RD 334/1985 de l'Ordenació de l'Educació Especial (BOE núm. 65, de 16 de març de 1985).

La LOGSE modifica significativament el sistema educatiu a Espanya; opta per una educació comprensiva, la mateixa per a tothom i diversificada, adaptada a les característiques de cada grup i el seu context i a les característiques individuals, i dedica el capítol V a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives especials amb la introducció d'aquest concepte.

L'any 2001 es destina un professional de l'EOEP d'Inca i un professional de l'EOEP de Manacor a dur a terme funcions d'atenció primerenca als sectors respectius, fruit de la necessitat que es viu en aquests equips d'iniciar processos de prevenció i detecció abans que els alumnes s'incorporin al segon cicle d'educació infantil. Aquests recursos s'amplien fins a tres professionals a cada EOEP el 2004.

És el 2007 quan la Conselleria d'Educació i Cultura impulsa el Pla per a l'Educació de la Primera Infància, que fomenta la creació de 2.000 places públiques de primer cicle d'educació infantil i l'autorització de 300 centres de primer cicle d'educació infantil. Aquest Pla preveu un desplegament normatiu autonòmic que implica un abans i un després dins l'educació dels 0 als 3 anys; el 2008 es publica el Decret 60/2008, de 2 de maig, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres de primer cicle d'educació infantil (BOIB núm. 63, de 8 de maig) i el Decret 131/2008, de 28 de novembre, pel qual s'estableix i es regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, i es crea l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (BOIB núm. 169, de 14 de desembre).

Amb tot aquest impuls a l'educació infantil, l'any 2009 es formen i posen en funcionament tres nous equips amb tres subseus a l'illa de Mallorca, i una subseu de l'equip ja existent a l'illa de Menorca.

A Mallorca:

EAP es Raiguer a la zona d'Inca.
- EAP Nord (subseu de l'EAP Raiguer) a la zona d'Alcúdia.

EAP Llevant a la zona de Manacor.
- EAP Sud (subseu de l'EAP Llevant) a la zona de Llucmajor.

EAP Ponent a la zona de Calvià.
- EAP Tramuntana (subseu de l'EAP Ponent) a la zona d'Esporles.

A Menorca:

- EAP Menorca, subseu Llevant-Maó (subseu de l'EAP Menorca) a la zona de Maó.

L'atenció a la diversitat es va establint com una necessitat dins la comunitat educativa i l'any 2011 es publica el Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics, que defineix els serveis d'orientació educativa i que assenyala com a part seva els equips d'atenció primerenca. També és aquest any quan es crea la subseu EAP Formentera de l'EAP Eivissa-Formentera, existent des del 1989.

En aquest moment es fa el primer salt quantitatiu i qualitatiu pel que fa als recursos humans dels EAP, i el curs 2012-2013 s'arriba a un total de 47 professionals.

L'any 2017, l'EAP Sud (zona Llucmajor), fins aleshores subseu de l'EAP Llevant, es converteix en equip propi, i passa a ser així el setè EAP de les Illes Balears.

I és l'any 2018 quan s'acorda, per unanimitat, instar el Govern de les Illes Balears i els consells insulars a impulsar una comissió tècnica de treball per elaborar un document marc sobre l'atenció educativa i assistencial dels infants menors de tres anys, que es redacta amb el títol "Document marc. L'Educació dels infants 0-3 i la necessària equitat. Anàlisi de la realitat a les Illes Balears. Consideracions i recomanacions. Comissió tècnica 0-3. Gener 2019. PNL 16956-17. Conferència de Presidents". Aquí es dona un segon impuls als equips d'atenció primerenca amb un augment significatiu de professionals, situant-se en el curs 2019-2020, en set equips i quatre subseus amb un total de 87 professionals.

El mes de juliol de 2020, i degut a l'ampli territori que abasta l'EAP Es Raiguer, es crea l'EAP Mallorca Centre, la seu del qual estarà ubicada a Santa Maria del Camí, i que donarà servei a una sèrie de municipis fins aleshores atesos per l'EAP Es Raiguer.

Cal anomenar la singularitat de les Illes Balears, on s'ha creat una important xarxa de serveis educatius d'atenció primerenca, ja que a altres comunitats autònomes s'ha centrat l'acció preventiva de detecció i valoració primerenca de dificultats evolutives en serveis externs al sistema educatiu.

Quadre 1. Quadre sobre normativa d'aplicació

Any	EAP	Nombre de profes-sionals	Normativa
1989	3 EAP	12	La Llei orgànica general del sistema educatiu LOGSE, de 3 d'octubre de 1990 (BOE núm. 238, de 4 d'octubre), a l'article 36, especificava que "2. La identificació i valoració de les necessitats educatives especials es realitzarà per equips integrats per professionals de diferents qualificacions, [...]". L'Ordre ministerial de 9 de desembre "por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica" (BOE núm. 303, de 18 de desembre de 1992), a l'article 1.4, deia: "podrán existir equipos de atención temprana".
2001	3 EAP	14	
2004	3 EAP	18	
2006	3 EAP	18	La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 106, de 4 de maig), a l'article 71, diu: "3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas [...]".
2008	3 EAP	Ajusta-ments segons necessitats	El Decret 60/2008, de 2 de maig, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres de primer cicle d'educació infantil, a l'article 11, diu: "2. La Conselleria d'Educació i de Cultura assessorarà els centres públics a través dels equips d'orientació educativa i psicopedagògica d'atenció primerenca o d'altres serveis d'atenció educativa primerenca que es puguin crear dins l'àmbit de les funcions d'aquells, i molt especialment per a la detecció i diagnosi de les dificultats evolutives dels infants" (BOIB núm. 63, de 8 de maig). El Decret 131/2008, de 28 de novembre, pel qual s'estableix i regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i es crea l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (BOIB núm. 169, de 14 de desembre), a l'article 9, diu: "La Conselleria d'Educació i Cultura ha de garantir l'oferta suficient de serveis educatius d'atenció primerenca per cobrir les necessitats d'identificació, valoració de les dificultats i necessitats específiques de suport educatiu dels infants escolaritzats i de les seves famílies, així com l'orientació i suport als centres esmentats, a les famílies i als infants per afavorir al màxim el seu desenvolupament personal, intel·lectual, social i emocional".

2009	6 EAP 4 sub-seus	Ajusta-ments segons necessitats	
2011	6 EAP 5 sub-seus	47	El Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics (BOIB núm. 67, de 5 de maig), al capítol IX, diu: "1. S'entén per serveis d'orientació educativa els professionals que actualment exerceixen aquesta tasca a centres on s'imparteixen qualssevol de les etapes educatives o dins el Programa d'Intervenció Pedagògica i d'Orientació Educativa, així com els equips d'atenció primerenca, els equips d'orientació educativa i psicopedagògica i altres serveis educatius que es puguin crear amb aquestes funcions".
2013	6 EAP 5 sub-seus	Ajusta-ments segons necessitats	Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (BOE núm. 295, de 10 de desembre).
2015	6 EAP 5 sub-seus	Ajusta-ments segons necessitats	Llei 26/2015, de 28 de juliol, de modificació del sistema de protecció a la infància i l'adolescència (BOE núm. 180, de 29 de juliol).
2018	7 EAP 5 sub-seus	Ajusta-ments segons necessitats	Document marc. L'Educació dels infants 0-3 i la necessària equitat. Anàlisi de la realitat a les Illes Balears. Consideracions i recomanacions. Comissió tècnica 0-3. Gener 2019. PNL 16956-17. Conferència de Presidents.[1]
2019	7 EAP 5 sub-seus	87	Llei 9/2019, de 19 de febrer, de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears (BOE núm. 89, de 13 d'abril). Ordre del conseller d'Educació i Universitat de 22 de maig de 2019 per la qual es regula el funcionament dels serveis d'orientació educativa, social i professional de les Illes Balears, aquesta regula l'estructura, organització i funcionament dels serveis d'orientació educativa, social i professional (BOIB núm. 70, de 25 de maig) d'acord amb l'article 38 del Decret 39/2011. Decret 16/2019, de 15 de març, pel qual es modifica el Decret 131/2008, de 28 de novembre, pel qual s'estableix i regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i es crea l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (BOIB núm. 35, de 16 de març) Decret 58/2019, de 26 de juliol, de modificació del Decret 60/2008, de 2 de maig, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres de primer cicle d'educació infantil (BOIB núm. 103, de 27 de juliol).
2020	8 EAP 4 Sub-seus	87	

Font: IEPI, BOE, BOIB. Elaboració pròpia

[1] Aquest document no és de caràcter normatiu, però, per la seva rellevància, s'ha considerat oportú afegir-lo a aquesta taula.

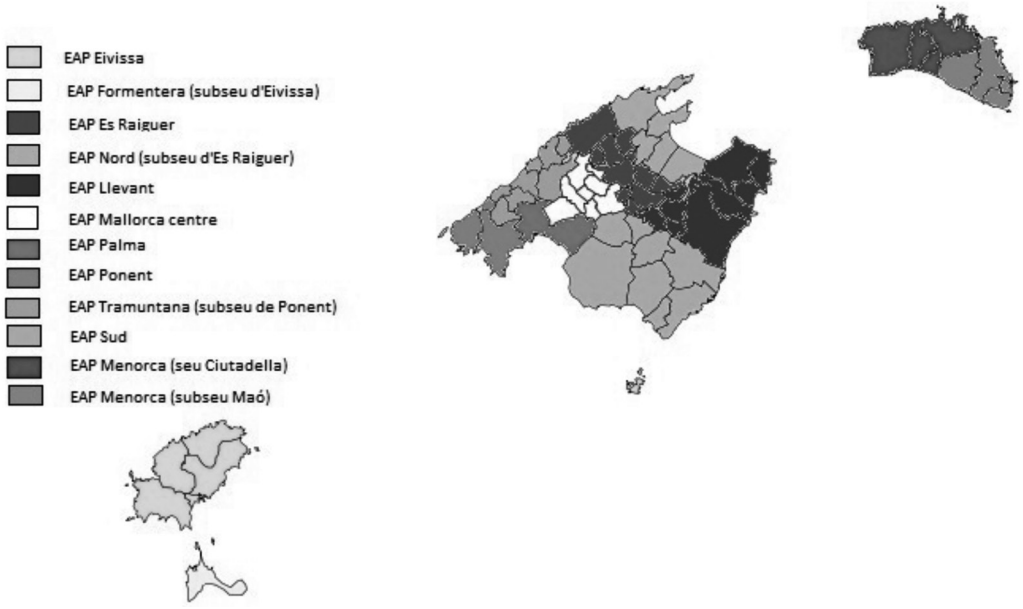


Figura 1. *Distribució territorial EAP Illes Balears curs 2020-2021*

Font: IEPI / Elaboració pròpia.

Quadre 2. Distribució territorial dels EAP a les Illes Balears, curs 2019-2020

Illa	EAP	Municipis que atén
Mallorca	EAP Palma	Palma
	EAP es Raiguer	Inca, Marratxí, Santa Eugènia, Santa Maria del Camí, Alaró, Consell, Binissalem, Lloseta, Mancor de la Vall, Selva, Búger, Campanet, Escorca, Costitx, Lloret, Llubí, Maria de la Salut, Sencelles, Sineu.
	EAP Nord (subseu es Raiguer)	Alcúdia, Pollença, Santa Margalida, sa Pobla, Muro.
	EAP Ponent	Calvià, Andratx, Estellencs.
	EAP Tramuntana (subseu Ponent)	Esporles, Valldemossa, Bunyola, Sóller, Fornalutx, Deià, Banyalbufar, Puigpunyent.
	EAP Llevant	Manacor, Son Servera, Artà, Sant Llorenç, Vilafranca, Capdepera, Petra, Sant Joan, Ariany.
	EAP Sud	Llucmajor, Campos, Algaida, Porreres, Montuïri, Felanitx, ses Salines, Santanyí.
Menorca	EAP Menorca	Ciutadella, Ferreries, es Mercadal, es Migjorn.
	EAP Menorca (subseu Maó)	Maó, Alaior, es Castell, Sant Lluís.
Eivissa	EAP Eivissa	Sant Joan, Eivissa, Santa Eulàlia, Sant Antoni, Sant Josep.
Formentera	EAP Eivissa (subseu Formentera)	Formentera

Font: IEPI. Elaboració pròpia.

Quadre 3. Recursos humans dels EAP a les Illes Balears			
Recursos humans	**1989**	**2012**	**2020**
Orientadors educatius	6	21	39,5
Professors tècnics de formació professional de l'especialitat de serveis a la comunitat	3	3	3
Mestres d'Audició i Llenguatge	3	11	23,5
Mestres de Pedagogia Terapèutica	0	12	21
Total	12	47	87

Font: IEPI. Elaboració pròpia.

3. LA TASCA DIÀRIA EN UN EAP

Els equips d'atenció primerenca, a l'inici de cada curs escolar, elaboren el seu pla d'actuació a partir de les instruccions d'organització i funcionament dels equips d'atenció primerenca que publica l'IEPI. Aquest pla, partint de la normativa vigent, marca els objectius específics i les tasques amb relació a la zona i respecte de cada un dels centres d'educació infantil que atén.

Les funcions dels equips d'atenció primerenca com a servei d'orientació educativa són les que estableix l'article 39 del Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics (BOIB núm. 67, de 5 de maig), i que s'organitzen a l'Ordre del conseller d'Educació i Universitat de 22 de maig de 2019, per la qual es regula el funcionament dels serveis d'orientació educativa, social i professional de les Illes Balears; aquesta regula l'estructura, l'organització i el funcionament dels serveis d'orientació educativa, social i professional (BOIB núm. 70, de 25 de maig) en els apartats: atenció i intervenció als centres i altres serveis, atenció i intervenció amb els alumnes, i atenció i intervenció amb les famílies. A continuació destacarem algunes de les actuacions que porten a terme els EAP pel que fa a aquests apartats.

En relació amb l'atenció i intervenció als centres i altres serveis:

El paper primordial dels EAP amb els centres d'educació infantil és la col·laboració en la formulació i posada en pràctica d'una resposta educativa ajustada a les diversitats, tant individuals com de grup i, molt especialment, pel que fa referència a la prevenció, la detecció i l'atenció als alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE).

Les actuacions en els centres de primer cicle d'educació infantil es porten a terme a partir del treball conjunt EAP-centre, creant espais de reflexió i anàlisi amb l'equip educatiu, assessorant i donant suport en els aspectes metodològics i organitzatius de centre i aula, dissenyant accions per acompanyar les famílies en el procés educatiu i de criança dels seus infants, i elaborant la documentació de centre necessària, fruit de la reflexió i de la presa de decisions per a la millora de la qualitat educativa.

En relació amb l'atenció i intervenció amb els alumnes:

Els professionals dels EAP es fan presents a totes les aules i treballen amb l'equip educatiu per afavorir la prevenció, detecció i atenció als alumnes NESE. Aquests infants poden ser detectats per la pròpia família, per l'equip educatiu del centre, per l'EAP o derivat per altres serveis (serveis sanitaris, serveis socials municipals, SVAP, SEDIAP).

Els mestres especialistes de l'EAP intervenen amb tot l'alumnat, juntament amb les tutores. Fan una tasca preventiva dins les aules, duen a terme activitats que van dirigides especialment als infants amb NESE i afavoreixen així el seu desenvolupament, però es fan extensives a la resta dels infants, que també se'n beneficien.

Els equips d'atenció primerenca, a més de fer les avaluacions psicopedagògiques i la proposta d'escolarització i d'una resposta educativa pertinent als infants que presenten NESE, fan avaluacions, intervencions i seguiments a infants que en un moment determinat presenten una dificultat puntual detectada per la família, la tutora o l'EAP.

El ventall d'aspectes a tractar és molt ampli i s'atén qualsevol neguit, des de dificultats per passar d'una alimentació triturada a una de sòlida, angoixes per mossegades, dificultats d'adaptació al centre, gelosies pel naixement d'un germà... A dificultats relacionades amb necessitats educatives especials associades a una discapacitat o a un trastorn. Tots aquests temes és essencial que siguin acompanyats. L'acompanyament d'aquestes demandes es fa a partir del suport a l'acció tutoritzadora de les educadores i d'entrevistes a les famílies per atendre i fer seguiment envers la preocupació o angoixa que plantegen.

En relació amb l'atenció i intervenció amb les famílies:

L'acompanyament a les famílies per part dels equips d'atenció primerenca és fonamental, tant a les famílies dels infants a qui han detectat necessitats específiques de suport educatiu com a la resta de famílies del centre.

Cal tenir en compte, com s'ha assenyalat anteriorment, que les famílies són el primer sistema de l'infant, i que és imprescindible comptar amb elles creant xarxa; família, escola, equip d'atenció primerenca i altres serveis externs als centres educatius (sanitat, serveis socials, serveis d'infància...).

Els centres i l'EAP en ocasions es plantegen diferents formats grupals dirigits a les famílies, tipus col·loqui, taller, xerrada o similar, per tractar alguns temes d'interès que preocupen i ocupen les famílies, com són els que tenen a veure amb dormir, l'alimentació, el control d'esfínters, les rebequeries, etc.

En l'àmbit de zona, els equips d'atenció primerenca porten a terme funcions encaminades a crear sinergies amb tots els agents implicats en aquesta etapa (Conselleria d'Afers Socials i Esport, Conselleria de Salut, consells insulars, entitats locals i altres serveis), treballant coordinats amb la intenció de posar en marxa mesures per a la millora del primer cicle d'educació infantil i per

impulsar iniciatives per treballar amb els infants no escolaritzats. És important procurar que la prevenció d'infants de risc social i de necessitats educatives especials arribi a tota la població de 0 a 3 anys.

En aquest sentit, l'IEPI fa uns anys que promou la posada en funcionament d'espais d'acompanyament familiar: espai nadó, espai familiar, espai de trobada i joc, i espai de preadaptació arreu de les Illes. L'IEPI disposa d'un professional que es dedica a promoure aquesta iniciativa a través de formació i suport als ajuntaments que estan interessats a impulsar-la. El paper dels professionals dels equips d'atenció primerenca és el de col·laborar amb l'ajuntament (educació, serveis socials) i el centre de salut del municipi per tal d'organitzar-los i posar-los en funcionament. Aquests espais són un lloc de trobada per a les famílies amb infants de 0 a 3 anys que no estan escolaritzats.

La intenció de qualsevol activitat dirigida a les famílies és la d'acompanyar-les en el procés de criança respectant el seu camí. Els professionals de l'atenció primerenca han de vetllar per assegurar una mirada amorosa i respectuosa cap als infants i cap a les seves famílies, lliures de judicis, de projeccions i d'expectatives.

Cal tenir en compte, en tot moment, que la base del desenvolupament dels infants és l'afecte.

4. CONCLUSIONS

La base del desenvolupament dels infants és l'afecte, els infants necessiten amor i presència de l'adult de referència per poder adquirir seguretat i així sentir-se capaços d'explorar el món que els envolta. Cal tenir en compte l'alta vulnerabilitat en la primera infància i, per tant, la importància de l'entorn i de fer que els ambients siguin contexts acollidors que fomentin la curiositat i la descoberta del món a través del joc i de l'experimentació i que, alhora, afavoreixin el desenvolupament de la motricitat, la cognició, la relació i la comunicació.

En tot aquest procés, la família i l'escoleta esdevenen protagonistes, de la mà dels equips d'atenció primerenca, en l'acompanyament del desenvolupament de l'infant.

Els equips d'atenció primerenca avui en dia són una de les peces clau en l'engranatge de la comunitat educativa, i és una realitat consolidada la tasca que fan juntament amb els centres de primer cicle d'educació infantil, treballant des d'un model d'intervenció global amb altres serveis i entitats per a la millora del desenvolupament integral de l'infant.

La marxa dels EAP ve marcada per les instruccions d'organització i funcionament dels EAP que publica l'IEPI cada curs escolar. A partir d'aquestes, cada equip ha anat creant la seva línia d'actuació i establint el seu marc teòric i metodològic, i cal dir que han aconseguit acumular, cada un, coneixements i saviesa.

A hores d'ara, i des de fa uns anys, s'ha anat gestant dins els equips la necessitat d'unificar documentació i criteris, i la necessitat de compartir els uns amb els altres, des de documents (bibliografia, escales

de desenvolupament, articles, orientacions educatives...) a moments de formació i supervisió de casos d'infants amb necessitats específiques de suport educatiu.

Actualment, els equips disposen de professionals amb experiència en la primera infància i de professionals de nova incorporació, a causa de l'augment de recursos humans dels darrers anys. Això implica la necessitat d'establir procediments d'acollida dels nouvinguts i aguditza la necessitat de formació, de supervisió i d'especialització en 0-3 anys.

Aquest curs escolar, l'IEPI ha apostat per posar els recursos necessaris per definir un Model Pedagògic dels Equips d'Atenció Primerenca que doni consistència a la intervenció dels diferents EAP, respectant la singularitat i autonomia de cada un dels equips, i amb l'objectiu d'afavorir la detecció i la resposta educativa als infants amb necessitats educatives especials des d'una perspectiva inclusiva a les escoletes. El model es basa en tres línies de contingut: organització interna d'equips, treball en famílies i atenció a la diversitat (inclusió). Per elaborar-lo s'ha procedit a la contractació de dos professionals especialistes que assumeixen la coordinació tècnica del procés i que es fan càrrec de la redacció i la creació d'una comissió tècnica formada per representants de cada un dels EAP. S'ha partit de la participació i la col·laboració de tots els professionals dels equips d'atenció primerenca, amb la intenció d'aprofitar la seva experiència i bagatge professional, tenint en compte els procediments utilitzats validats, així com les bones pràctiques existents en els mateixos. Així mateix, es porten a terme processos de consulta i de participació de la xarxa pública d'escoletes i de les famílies.

Una vegada finalitzada la redacció de cada apartat del model, la idea és procedir al desenvolupament dels instruments formatius i normatius necessaris per implementar-lo.

S'ha de seguir avançant per establir i consolidar una base sòlida que permeti la millora de la qualitat del funcionament dels equips d'atenció primerenca i que això repercuteixi de manera significativa en l'atenció a les escoletes, els infants i les famílies.

D'acord amb tot allò exposat, la tasca dels professionals dels EAP adopta un paper fonamental dins el sistema educatiu. És necessari cuidar els professionals que acompanyen processos tan sensibles amb infants, famílies i educadores. El concepte de presència, de mirada i d'escolta de l'acompanyant és essencial. Per acompanyar amb presència és imprescindible ser i estar, aquí i ara, amb una actitud d'obertura emocional, d'escolta activa i mirada atenta que ens permeti vibrar amb qui acompanyam.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Arnaiz Sancho,V. (2012) "Equips educatius d'atenció primerenca a les Illes Balears Notes per ajudar a entendre'n la història i realitat present". *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2012*.

Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics (BOIB núm. 67, de 5 de maig).

Decret 60/2008, de 2 de maig, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres de primer cicle d'educació infantil (BOIB núm. 63, de 8 de maig).

Decret 131/2008, de 28 de novembre, pel qual s'estableix i regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i es crea l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (BOIB núm. 169, de 14 de desembre).

Decret 16/2019, de 15 de març, pel qual es modifica el Decret 131/2008, de 28 de novembre, pel qual s'estableix i regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i es crea l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (BOIB núm. 35, de 16 de març).

Decret 58/2019, de 26 de juliol, de modificació del Decret 60/2008, de 2 de maig, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres de primer cicle d'educació infantil (BOIB núm. 103, de 27 de juliol).

Document marc. L'Educació dels infants 0-3 i la necessària equitat. Anàlisi de la realitat a les Illes Balears. Consideracions i recomanacions. Comissió tècnica 0-3. Gener de 2019. PNL 16956-17. Conferència de Presidents.[1]

Institut per a l'Educació de la Primera Infància de la Conselleria d'Educació (IEPI), Cultura i Universitat. http://www.caib.es/sites/primerainfancia/ca/normativa-41785/

Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'integració social dels minusvàlids (LISMI) (BOE núm. 103, de 30 d'abril).

Llei orgànica 1/1990 de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu LOGSE (BOE núm. 238, de 4 d'octubre).

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 106, de 4 de maig).

Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (BOE núm. 295, de 10 de desembre).

Llei 26/2015, de 28 de juliol, de modificació del sistema de protecció a la infància i l'adolescència (BOE núm. 180, de 29 de juliol).

Llei 9/2019, de 19 de febrer, de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears (BOE núm. 89, de 13 d'abril).

Ordre del conseller d'Educació i Universitat de 22 de maig de 2019 per la qual es regula el funcionament dels serveis d'orientació educativa, social i professional de les Illes Balears, aquesta regula l'estructura, organització i funcionament dels serveis d'orientació educativa, social i professional (BOIB núm. 70, de 25 de maig).

RD 334/1985, de l'ordenació de l'educació especial (BOE núm. 65, de 16 de març).

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

Evolució dels resultats en competència matemàtica de l'alumnat de les Illes Balears

Rut Garí

Xavier Real

RESUM

En l'estudi següent es presenta una anàlisi de l'evolució dels resultats en matemàtiques obtinguts pels alumnes de les Illes Balears, tant en les avaluacions internes com externes, en els darrers cursos escolars de les etapes d'ensenyament obligatori. Es posa especial atenció en el darrer nivell de l'educació primària i educació secundària obligatòria, i en les avaluacions externes, els resultats de les quals es desagreguen per illa, titularitat del centre i gènere de l'alumnat. Finalment, es comparen entre si per tal de mostrar una fotografia de la situació actual dels alumnes de les Illes Balears pel que fa a la competència matemàtica.

RESUMEN

En el siguiente estudio se presenta un análisis de la evolución de los resultados en matemáticas obtenidos por los alumnos de las Islas Baleares, tanto en las evaluaciones internas como externas, en los últimos cursos escolares de las etapas de enseñanza obligatoria. Se pone especial atención en el último nivel de la educación primaria y educación secundaria, y en las evaluaciones externas, cuyos resultados se desagregan por isla, titularidad del centro y género del alumnado. Finalmente, se comparan entre si para mostrar una fotografía de la actual situación de los alumnos de las Islas Baleares con respecto a la competencia matemática.

1. INTRODUCCIÓ

La competència matemàtica implica la capacitat d'aplicar el raonament matemàtic i les seves eines per descriure, interpretar i predir diferents fenòmens en el seu context (Ordre ECD/65/2015, de 21 de gener).

És generalment acceptat que l'assoliment d'aquesta competència forma part de la formació integral de l'alumnat i que és necessari per al funcionament en tots els àmbits de la vida diària, personal i professional.

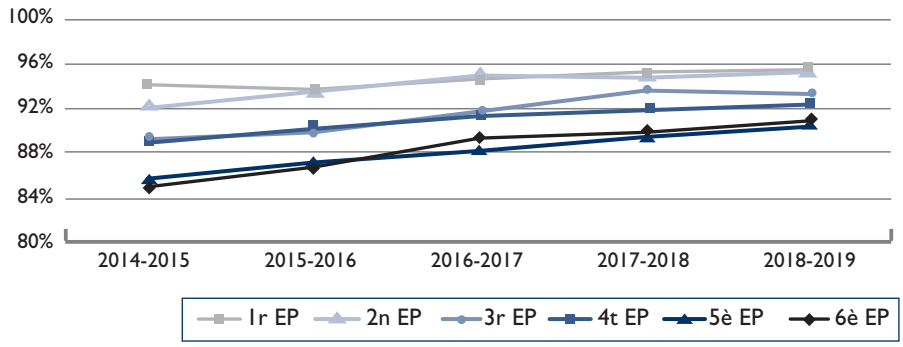
Un dels indicadors mesurables per valorar l'adquisició de la competència matemàtica per part dels alumnes és el resultat en matemàtiques, tant el de l'avaluació interna com el de l'avaluació externa.

A continuació es presenta una anàlisi de l'evolució del percentatge d'alumnes aprovats en matemàtiques a l'educació primària i l'educació secundària, observat amb més detall el darrer curs de cada una d'aquestes etapes, així com les puntuacions obtingudes pels alumnes en les proves diagnòstiques i en l'estudi PISA.

2. EVOLUCIÓ DELS RESULTATS EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA. PERÍODE 2014-2019

Atès el gràfic següent, s'observa una evolució positiva del percentatge d'alumnes aprovats en matemàtiques a tots els nivells de l'etapa. El fet que el major increment es produeixi en el darrer nivell (5,8 punts percentuals) pot estar relacionat amb el fet que és el nivell amb el percentatge més baix d'alumnat aprovat i, per tant, amb més marge de millora.

Gràfic 1: Evolució del percentatge d'aprovats en matemàtiques a l'etapa d'EP



Font: IAQSE

Quadre 1. Evolució del percentatge d'aprovats en matemàtiques a l'etapa d'EP

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
1r EP	94,3	93,9	94,8	95,3	95,6
2n EP	92,1	93,6	95,0	94,8	95,4
3r EP	89,4	89,9	91,8	93,7	93,4
4t EP	89,1	90,3	91,5	92,0	92,4
5è EP	85,8	87,3	88,4	89,6	90,6
6è EP	85,2	86,9	89,4	90,0	91,0

Font: IAQSE

2.1. Evolució del percentatge d'aprovats en el nivell sisè d'EP

En el darrer nivell de l'etapa, com ja s'ha comentat en el gràfic 1, en el conjunt de les Illes Balears s'observa un increment de 5,8 punts del percentatge d'alumnes que superen l'àrea en el període analitzat.

Per illes, en totes hi ha increments positius en el període estudiat, però és a Eivissa i Formentera on l'increment és més elevat (7,7 punts).

Quadre 2. Evolució del percentatge d'aprovats en matemàtiques al nivell 6è d'EP, per illa

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Illes Balears	85,2	86,9	89,4	90,0	91,0
Mallorca	84,5	86,3	88,8	89,2	90,3
Menorca	89,5	90,9	94,2	92,1	93,3
Eivissa-Formentera	86,1	88,3	89,9	93,8	93,8

Font: IAQSE

Els percentatges dels dos tipus de centres són similars. Tot i això, en els centres públics hi ha, durant el període, un increment superior (6,5 punts) al dels centres privats (4,6 punts).

Quadre 3. Evolució del percentatge d'aprovats en matemàtiques al nivell 6è d'EP, per titularitat

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Illes Balears	85,2	86,9	89,4	90,0	91,0
Públics	84,9	86,9	89,2	89,7	91,4
Privats	85,6	86,9	89,8	90,5	90,2

Font: IAQSE

Tant les nines (5 punts) com els nins (6,4 punts) presenten increments en el percentatge d'aprovats en el període estudiat. En cada curs analitzat, els percentatges d'aprovats de les nines superen els dels nins.

Quadre 4. Evolució del percentatge d'aprovats en matemàtiques al nivell 6è d'EP, per gènere

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Illes Balears	85,2	86,9	89,4	90,0	91,0
Nins	84,0	85,0	88,9	88,9	90,4
Nines	86,6	89,2	90,0	91,2	91,6

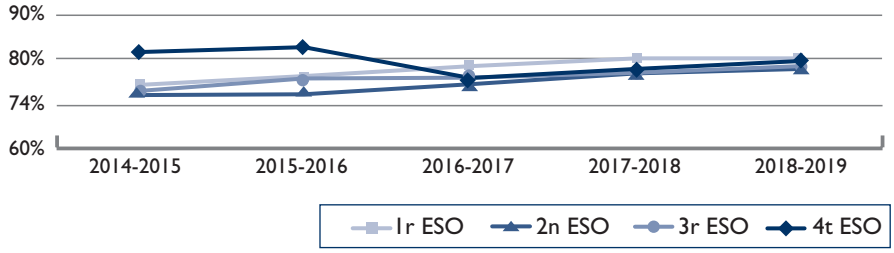
Font: IAQSE

3. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'APROVATS EN L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA. PERÍODE 2014-2019

En l'educació secundària obligatòria, els percentatges són més baixos que en l'educació primària. Concretament, en el curs 2018-2019, els percentatges d'aprovats a primària superen el 90% a tots els nivells, i a secundària es troben al voltant del 80%.

Segons el gràfic 2, als tres primers nivells de l'etapa es produeixen increments similars (al voltant de 6 punts). Contràriament, al nivell quart, coincidint amb la implantació de la LOMCE i la desaparició del programa de diversificació curricular (PDC), es va produir un decreixement considerable en el curs 2016-2017. Ara bé, aquesta situació s'ha anat corregint en els dos darrers cursos a causa de la implantació del programa de reforç de l'aprenentatge per a quart d'ESO (PRAQ), destinat als alumnes que abans cursaven un programa de millora de l'aprenentatge i del rendiment (PMAR).

Gràfic 2: Evolució del percentatge d'aprovats en matemàtiques a l'etapa d'ESO



* Desaparició del PDC a 4t d'ESO

Font: IAQSE

Quadre 5. Evolució del percentatge d'aprovats en matemàtiques a l'etapa d'ESO

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
1r ESO	74,2	76,2	78,4	80,1	80,1
2n ESO	71,9	72,1	74,4	76,8	77,8
3r ESO	72,8	75,7	75,8	76,9	78,4
4t ESO	81,5	82,6	75,7	77,8	79,6

* Desaparició del PDC a 4t d'ESO

Font: IAQSE

3.1. Evolució del percentatge d'aprovats en el quart nivell d'ESO

Com s'ha esmentat anteriorment, en el darrer nivell de l'etapa i en els dos primers cursos escolars de la sèrie es produeix una millora del percentatge d'aprovats que, en el curs 2016-2017, coincidint amb la desaparició del PDC a 4t d'ESO, s'inverteix de manera remarcable (6,9 punts de diferència). En els dos darrers cursos escolars del període estudiat s'aprecia una recuperació d'aquest percentatge.

Les diferents desagregacions segueixen, de manera general, la mateixa tendència que el percentatge del conjunt de les Illes Balears (baixada el curs 2016-2017 i recuperació en els dos darrers cursos escolars).

L'alumnat de Menorca obté els resultats més elevats, tant en l'evolució del percentatge d'aprovats des del curs 2014-2015 com en la comparativa amb la resta d'illes en el curs 2018-2019.

Quadre 6. Evolució del percentatge d'aprovats en matemàtiques al nivell 4t d'ESO, per illa

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Illes Balears	81,5	82,6	75,7	77,8	79,6
Mallorca	80,7	80,9	75,5	77,1	79,2

continua

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Menorca	80,4	88,7	78,3	82,4	83,8
Eivissa-Formentera	81,8	81,8	75,5	78,8	79,1

* Desaparició del PDC a 4t d'ESO
Font: IAQSE

Tot i que els centres privats tenen percentatges més alts que els públics, aquesta diferència baixa dels 13,2 punts al principi del període als 6,2 punts del final.

Quadre 7. Evolució del percentatge d'aprovats en matemàtiques al nivell 4t d'ESO, per titularitat

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Illes Balears	81,5	82,6	75,7	77,8	79,6
Públics	78,7	79,5	72,5	74,0	77,1
Privats	91,9	85,6	81,0	83,4	83,3

* Desaparició del PDC a 4t d'ESO
Font: IAQSE

En relació amb el gènere de l'alumnat, destaca la disminució de la diferència entre els percentatges d'aprovats a favor de les al·lotes: en el curs 2014-2015 era de 8,4 punts i en el 2018-2019 baixa fins a 1,5 punts.

Quadre 8. Evolució del percentatge d'aprovats en matemàtiques al nivell 4t d'ESO, per gènere

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Illes Balears	81,5	82,6	75,7	77,8	79,6
Al·lots	75,8	78,1	74,4	76,0	78,8
Al·lotes	84,2	85,3	77,1	79,4	80,3

* Desaparició del PDC a 4t d'ESO
Font: IAQSE

En comparar les modalitats d'opció elegides pels alumnes, ressalta el fet que, tot i haver-hi diferències entre les dues modalitats a favor dels ensenyaments acadèmics, es redueixen de 7,8 punts a 2,6.

Quadre 9. Evolució del percentatge d'aprovats en matemàtiques al nivell 4t d'ESO, per matèria d'opció d'ensenyament elegida

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Illes Balears	81,5	82,6	75,7	77,8	79,6

continua

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Ens. acad./opció B	83,6	85,2	76,4	79,2	80,4
Ens. aplic./opció A	75,8	75,4	74,0	74,2	77,8

* Desaparició del PDC a 4t d'ESO

Font: IAQSE

4. EVOLUCIÓ DELS RESULTATS A LES AVALUACIONS DIAGNÒSTIQUES DE 2N D'ESO, NIVELL AUTONÒMIC. DARRERES QUATRE EDICIONS

Els resultats dels alumnes a les avaluacions diagnòstiques venen expressats en mitjanes de puntuacions TRI —Teoria de Resposta a l'Ítem— en una escala amb mitjana 500 i desviació típica 100. En cada edició d'aquestes avaluacions, la puntuació mitjana del conjunt de les Illes Balears és 500.

Per illes, no hi ha diferències estadísticament significatives en comparar la darrera avaluació amb les tres anteriors; exceptuant-ne l'illa de Menorca, on la diferència respecte de l'avaluació del curs 2013-2014 és estadísticament significativa.

Quadre 10. Evolució de les puntuacions mitjanes en la competència matemàtica de 2n d'ESO, per illa

	2009-2010	2011-2012	2013-2014	2016-2017
Mallorca	500	501	501	501
Menorca	520	516	506	516
Eivissa-Formentera	488	484	492	485

Font: IAQSE

Quant a la titularitat, no s'observa una tendència clara en l'evolució del resultats dels centres públics ni dels centres privats. Tampoc no es troben diferències significatives en l'evolució de les puntuacions mitjanes d'una mateixa mena de centre. En canvi, hi ha diferències significatives quan es comparen els resultats dels centres públics i privats en cada edició: les puntuacions mitjanes dels centres privats són mes elevades.

Quadre 11. Evolució de les puntuacions mitjanes en la competència matemàtica de 2n d'ESO, per titularitat

	2009-2010	2011-2012	2013-2014	2016-2017
Públics	482	490	490	484
Privats	529	516	516	526

Font: IAQSE

En comparar l'evolució de les puntuacions mitjanes tant dels al·lots com de les al·lotes, no s'observen diferències estadísticament significatives entre les diferents avaluacions realitzades. A més, encara que la puntuació dels al·lots supera o iguala la de les al·lotes, aquesta diferència tampoc no és estadísticament significativa en cap edició.

Quadre 12. Evolució de les puntuacions mitjanes en la competència matemàtica de 2n d'ESO, per gènere

	2009-2010	2011-2012	2013-2014	2016-2017
Al·lots	504	507	500	507
Al·lotes	496	493	500	493

Font: IAQSE

5. EVOLUCIÓ DELS RESULTATS DELS ALUMNES DE LES ILLES BALEARS A PISA. DARRERES QUATRE EDICIONS

Quant als resultats en competència matemàtica del conjunt de les Illes Balears a l'estudi PISA, s'observen increments en cada edició. De fet, la diferència de 19 punts TRI entre la puntuació de 2009 i la de 2018 és estadísticament significativa. Crida de manera especial l'atenció que, després de dues edicions amb resultats molt semblants, en l'edició 2018 la puntuació torna a augmentar (7 punts), encara que aquesta diferència no és significativa pel que fa a l'estadística.

Quadre 13. Evolució de les puntuacions mitjanes en la competència matemàtica a PISA

	2009	2012	2015	2018
Illes Balears	464	475	476	483

Font: IAQSE

En el quadre següent es constata que Mallorca és l'única illa que, en la darrera edició, de 2018, experimenta un increment respecte de l'anterior edició (10 punts). Per altra banda, l'alumnat d'Eivissa i Formentera obté resultats més baixos que els de la resta d'illes, amb diferències estadísticament significatives amb Menorca, que és on s'han anat registrant els millors resultats en aquesta competència.

Quadre 14. Evolució de les puntuacions mitjanes en la competència matemàtica a PISA, per illa

	2009	2012	2015	2018
Illes Balears	464	475	476	483
Mallorca	466	475	476	486

continua

	2009	2012	2015	2018
Menorca	467	491	493	486
Eivissa-Formentera	451	466	465	459

Font: IAQSE

Pel que fa a la titularitat dels centres, tot i que els resultats dels privats són més alts que els dels públics, amb diferències estadísticament significatives en totes les edicions, l'increment de la puntuació en els públics és superior a l'increment en els privats (25 i 9 punts, respectivament).

Quadre 15. Evolució de les puntuacions mitjanes en la competència matemàtica a PISA, per titularitat

	2009	2012	2015	2018
Illes Balears	464	475	476	483
Públics	451	461	467	476
Privats	484	499	491	493

Font: IAQSE

Els al·lots obtenen resultats més alts que les al·lotes, però l'increment des de l'inici del període és més acusat en el cas de les al·lotes. Pel que fa a la comparació segons el gènere, només en l'edició 2009 la diferència és estadísticament significativa.

Quadre 16. Evolució de les puntuacions mitjanes en la competència matemàtica a PISA, per gènere

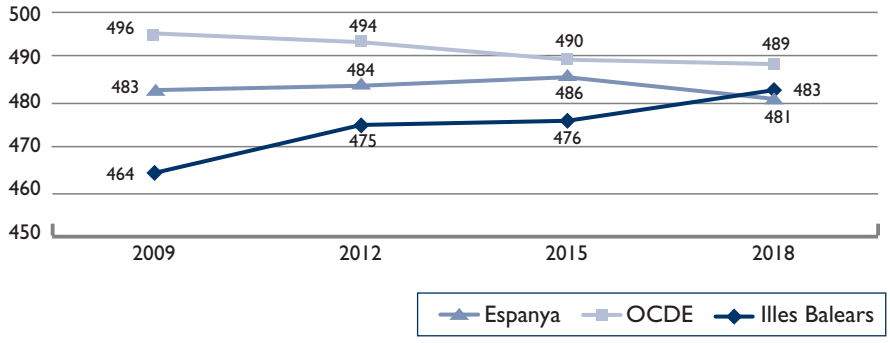
	2009	2012	2015	2018
Illes Balears	464	475	476	483
Al·lots	475	479	480	489
Al·lotes	454	471	472	476

Font: IAQSE

5.1. Comparació dels resultats de les Illes Balears amb els d'Espanya i l'OCDE

En analitzar l'evolució dels resultats de les Illes Balears amb els globals de referència, es pot afirmar que només aquí hi ha una evolució positiva dins el període estudiat. En la darrera edició, de 2018, per primera vegada la puntuació de les Illes Balears supera la del conjunt de l'Estat, tot i que la diferència no és estadísticament significativa, com tampoc no ho és la diferència de 6 punts entre les Illes Balears i l'OCDE.

Gràfic 3: Evolució de les puntuacions mitjanes en la competència matemàtica de les Illes Balears i dels globals de referència a PISA

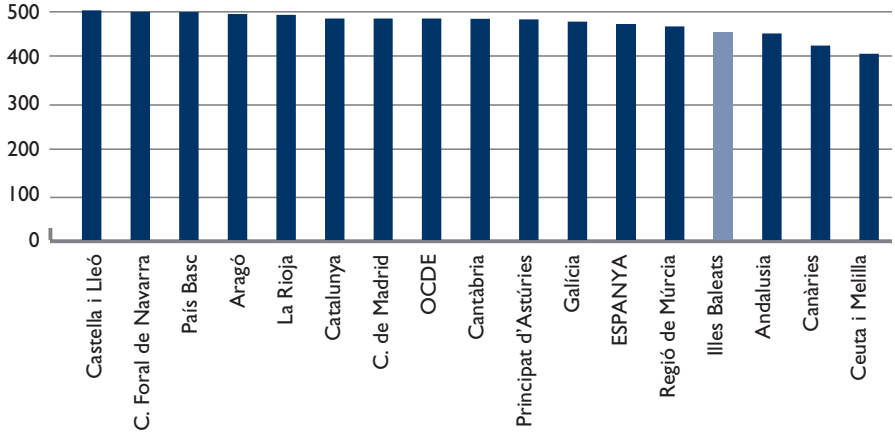


Font: IAQSE

5.2. Comparació dels resultats de les Illes Balears amb la resta de comunitats autònomes

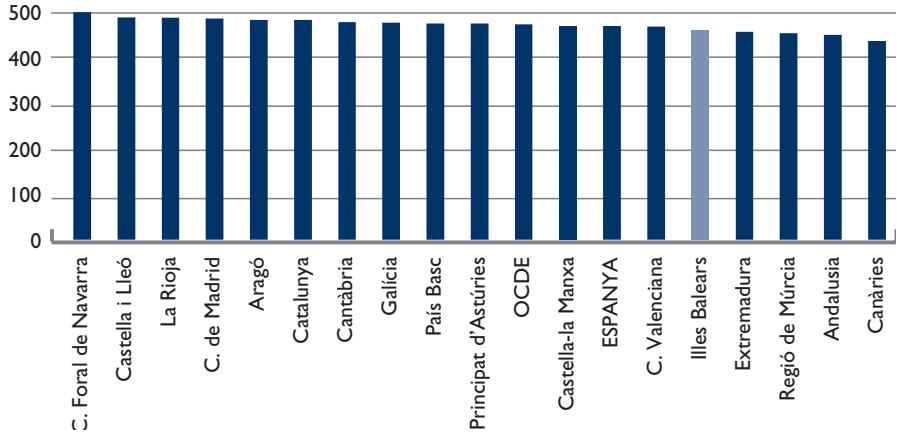
Si s'analitzen els gràfics següents destaca el fet que, mentre que en l'avaluació de 2015 els resultats de les Illes Balears continuaven situats en les darreres posicions, en l'edició de 2018 manifesten una gran millora. En aquest sentit, només quatre comunitats (Navarra, Castella i Lleó, el País Basc i Galícia) obtenen puntuacions més altes que les de les Illes Balears, amb diferències estadísticament significatives.

Gràfic 4: Resultats de la competència matemàtica a PISA 2009, per comunitats



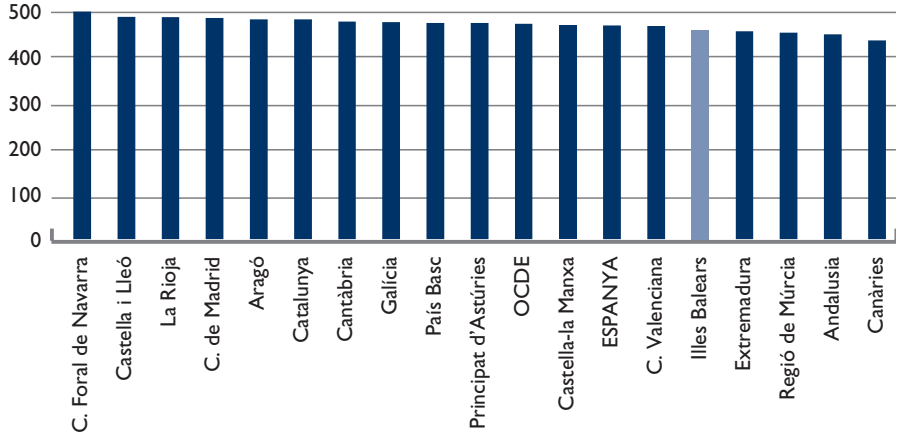
Font: IAQSE

GRÀFIC 5: RESULTATS DE LA COMPETÈNCIA MATEMÀTICA A PISA 2012, PER COMUNITATS



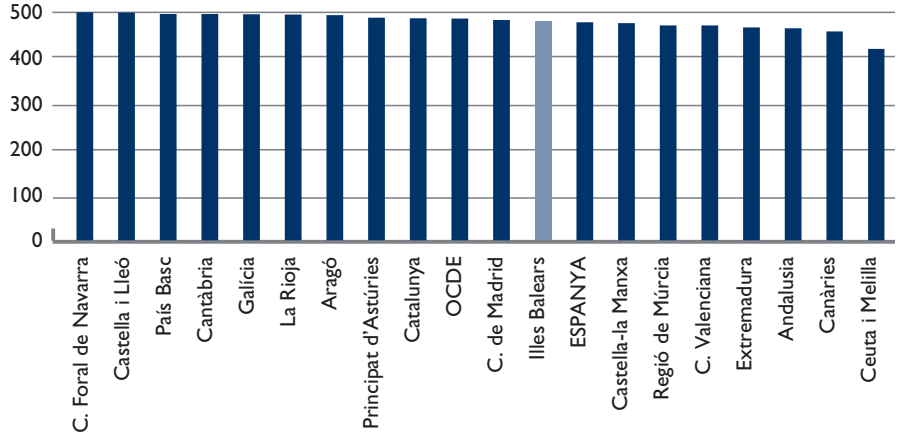
Font: IAQSE

GRÀFIC 5: RESULTATS DE LA COMPETÈNCIA MATEMÀTICA A PISA 2012, PER COMUNITATS



Font: IAQSE

GRÀFIC 7: RESULTATS DE LA COMPETÈNCIA MATEMÀTICA A PISA 2018, PER COMUNITATS



Font: IAQSE

6. CONCLUSIONS

Si bé les matemàtiques, tant a l'educació primària com a l'educació secundària obligatòria, són la disciplina amb els percentatges d'aprovats més baixos en l'avaluació interna, durant els darrers cinc cursos escolars es constata una tendència a l'alça, amb evolucions positives dins el període estudiat. De fet, a sisè d'educació primària, com succeeix també a la resta d'àrees, s'ha aconseguit superar la barrera del 90% d'aprovats; i al quart curs d'ESO, malgrat que el percentatge d'aprovats va disminuir considerablement amb l'aplicació de la LOMCE, en els dos darrers cursos escolars és evident una millora, que s'acosta ja al 80% d'aprovats.

En acabar l'educació primària, s'observa que el percentatge menor d'aprovats durant els darrers cinc cursos escolars correspon a Mallorca i que l'increment més alt és a les Pitiüses; que el percentatge de nines aprovades supera el dels nins, encara que cada vegada convergeixen més; com es constata també que gairebé no es detecten diferències entre centres públics i privats.

En finalitzar l'educació secundària obligatòria, per regla general és a Menorca on, al llarg del període estudiat, aprova un percentatge més elevat d'alumnes, mentre que el menor el trobam a Mallorca; les al·lotes en aquesta etapa també aproven més que els al·lots, però, a diferència de l'etapa anterior, els percentatges d'aprovats en centres públics són inferiors als dels privats, bé que aquesta diferència es redueix el curs 2018-2019 respecte del curs anterior.

Quant a l'avaluació externa, destaca l'increment rellevant dels resultats a l'estudi PISA tant pel que fa a l'evolució en les diferents edicions de les proves a les Illes Balears com en la comparació amb la resta de comunitats autònomes participants, el conjunt de l'Estat i de l'OCDE.

En les diferents edicions de l'avaluació diagnòstica de 2n ESO, les puntuacions mitjanes corresponents a l'alumnat de Mallorca no varien durant el període i, a la resta d'illes, s'observa una tendència no lineal en l'evolució dels resultats. En canvi, en les de PISA, a Mallorca hi ha una progressió ascendent i a la resta d'illes no.

En les avaluacions diagnòstiques a escala autonòmica i a PISA es troben diferències estadísticament significatives entre els resultats en funció de la titularitat dels centres. En ambdues avaluacions, els resultats dels privats superen els dels públics. No obstant això, les diferències entre ambdós tipus de centres s'han reduït de manera important en les dues darreres edicions de les proves.

En les avaluacions externes, els al·lots obtenen, per regla general, més bona puntuació que les al·lotes, un fet que contrasta amb el percentatge d'aprovats resultant de l'avaluació interna al final de l'educació secundària obligatòria, en què les al·lotes mostren més bon aprofitament acadèmic que els al·lots.

Tot i que les dades d'avaluació interna aporten tendències optimistes, s'han de tenir presents les grans diferències entre els percentatges d'aprovats a l'educació primària i els de l'educació secundària obligatòria. Atesa la importància d'una adequada transició entre ambdues etapes, els centres d'educació primària i els de secundària, amb la supervisió i l'assessorament de la Inspecció Educativa, entre d'altres actuacions, n'estan potenciant la coordinació i el traspàs d'informació per tal de facilitar l'adaptació dels alumnes a la nova etapa i minvar així la baixada constatada en el rendiment.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears —versió consolidada— (BOIB núm. 97, de 19 de juliol).

Ordre ECD/65/2015, de 21 de gener, per la qual es descriuen les relacions entre les competències, els continguts i els criteris d'avaluació de l'educació primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat (BOE núm. 25, de 29 de gener).

Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears —versió consolidada— (BOIB núm. 73, de 16 de maig).

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (2016). *Resultats de PISA 2015. Illes Balears*. http://iaqse.caib.es/

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (2018). *Avaluació de diagnòstic 2016-2017. 2n curs d'ESO. Informe executiu*. http://iaqse.caib.es/

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (2019). *Avaluació de l'impacte de diferents metodologies d'ensenyament i aprenentatge sobre la competència matemàtica dels alumnes en el primer cicle d'EP (cursos 2016-2017, 2017-2018 i 2018-2019)*. http://iaqse.caib.es/

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (2019). *Avaluació de diagnòstic 2017-2018. 6è d'educació primària. Informe executiu*. http://iaqse.caib.es/

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (2019). *Indicadors de resultats acadèmics de les Illes Balears 2018-2019*. http://iaqse.caib.es/

Institut Nacional d'Avaluació Educativa (2019). *PISA 2018. Informe español. Volumen 1*. http://educacionyfp.gob.es/inee

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (2020). *La competència matemàtica de l'alumnat de les Illes Balears. Document d'avaluació 21*. http://iaqse.caib.es/

Consolidació de la tendència ascendent de l'alumnat estranger i distribució municipal a la comunitat balear. Resultats de l'informe PISA 2018 en relació amb l'alumnat immigrant i nadiu

Lluís Vidaña

RESUM

En el curs 2019-2020 es consolida la tendència ascendent de l'alumnat estranger present al sistema educatiu de les Illes Balears, motivada tant per la condició d'estranger d'una part significativa d'infants nascuts a les Illes Balears com, per altra banda, per una reactivació de la vinguda des de l'exterior de l'arxipèlag per les expectatives econòmiques. A partir d'aquest context general, analitzam les característiques de l'alumnat estranger en relació amb diferents variables: sexe, nacionalitat, distribució per titularitat dels centres, etc. Incorporam enguany la distribució percentual de l'alumnat estranger als municipis de les Illes Balears. Per altra banda, els resultats de l'informe PISA de l'any 2018 confirmen la diferència en els resultats entre l'alumnat immigrant i el nadiu dels països participants.

RESUMEN

En el curso 2019-2020 se consolida la tendencia ascendente del alumnado extranjero presente en el sistema educativo de las Islas Baleares, motivada tanto por la condición de extranjeros de una parte significativa de niños nacidos en las Islas Baleares como, por otro lado, por una reactivación de la llegada desde el exterior del archipiélago a causa de las expectativas económicas. A partir de este contexto general, analizamos las características del alumnado extranjero en relación con diferentes variables: sexo, nacionalidad, distribución por titularidad de los centros, etc. Incorporamos este año la distribución porcentual del alumnado extranjero en los municipios de las Islas Baleares. Por otro lado, los resultados del informe PISA del año 2018 confirman la diferencia en los resultados entre el alumnado inmigrante y el nativo de los países participantes.

I. CONTEXT DEMOGRÀFIC

I.1. Evolució demogràfica

En el període comprès entre gener de 2018 i gener de 2019, la demografia balear continua la seva tendència habitual, una vegada superats els anys de crisi econòmica, d'un creixement de la població de les Illes motivat, bàsicament, per la immigració de l'exterior, especialment procedent de l'estranger, amb 15.253 nous residents (73%); seguida de la procedent d'altres comunitats autònomes, amb 3.686 nous residents (17,7%) i, en menor quantitat, la derivada del saldo vegetatiu positiu de 1.046 habitants (9,3%).

Pel que fa al creixement vegetatiu, cal dir que el total de naixements a les Illes ha estat de 10.243 infants, dels quals 3.055 han estat fills de famílies estrangeres (29,8%); pràcticament un de cada tres nous residents tenen progenitors estrangers. La taxa de natalitat a les Illes és de l'1,2, situada dins la mitjana estatal, de l'1,25.

L'altra variable que ens dona el creixement vegetatiu és la taxa de mortalitat, que en el cas de les Illes ha estat, durant el darrer any, del 7,1 per 1.000; en xifres absolutes, 8.297 defuncions; dues dècimes inferior a l'estatal: 9,1 per 1.000.

Les altres comunitats que presenten un saldo vegetatiu positiu són Madrid i Múrcia, així com les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla; a les altres comunitats autònomes, el saldo vegetatiu ha estat negatiu.

A escala general, la població de les Illes Balears el gener de 2019 era d'1.187.808 habitants, un 1,8% més que l'any 2018, que era d'1.166.923 habitants, segons l'INE. Aquesta dinàmica converteix l'arxipèlag en un dels llocs amb més creixement percentual de la població de l'Estat.

En relació amb la població d'Espanya, xifrada en 46.934.632 habitants, la població de les Illes Balears en representa el 2,53%.

I.2. Segregació de la població balear per estrangers

Del total de la població balear, 1.187.808 habitants, 247.572 residents (20,8%) constitueixen el percentatge d'estrangers residents a la Comunitat Autònoma.

Quadre 1. Distribució de la població de les Illes Balears, per illes i per estrangers. Gener de 2019

Illa	Població	Estrangers	%
Mallorca	923.500	186.982	**20,2**
Eivissa	154.394	42.183	**27,3**
Menorca	96.469	13.635	**14,1**
Formentera	13.445	4.772	**35,5**
Illes Balears	1.187.808	247.572	**20,8**

Dels 247.572 residents estrangers a les Illes, 124.629 són homes i 122.944 dones.

Cal dir que, perquè un alumne nascut a les Illes sigui considerat estranger, els dos progenitors han d'ésser estrangers; si un dels dos té la nacionalitat espanyola, el fill o la filla adquireixen la nacionalitat espanyola.

La concurrència de dues nacionalitats (no espanyoles) en una mateixa persona té com a conseqüència l'existència d'un doble vincle jurídic, en el sentit de gaudir de plena condició jurídica als dos països. No obstant això, se sol donar preferència a una de les dues nacionalitats, en funció del domicili, per tenir així un punt de referència en les relacions ciutadà-Estat. Aquesta prerrogativa legal explica la presència de molts alumnes de nacionalitat italiana que sovint amaguen l'altra nacionalitat argentina.

L'Argentina manté convenis de doble nacionalitat amb Espanya, Itàlia, Noruega, Suècia, els EUA i altres països, un fet que permet aquesta dualitat tan freqüent als centres educatius de les Illes: alumnat o famílies d'origen argentí que legalment fan servir la nacionalitat italiana.

En línies generals, per aconseguir la nacionalitat espanyola per residència han de romandre a Espanya, de manera legal continuada, durant deu anys.

2. L'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS A NIVELLS NO UNIVERSITARIS

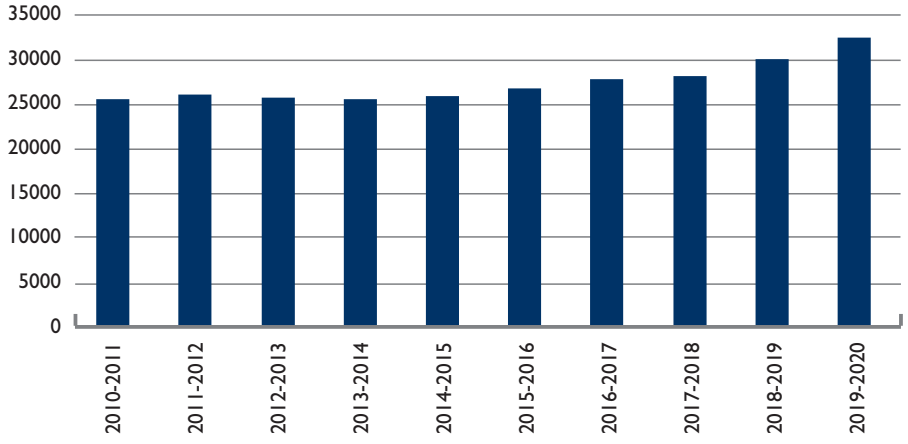
2.1. Evolució de l'alumnat estranger

Els alumnes estrangers matriculats en el sistema educatiu no universitari de les Illes Balears són 32.369 durant el curs 2019-2020, i representen el **16,1**% del total de les Illes Balears (201.071).

Quadre 2. Evolució de l'alumnat estranger de les Illes Balears en el període de 2010 a 2020

Curs	Alumnat
2010-2011	25482
2011-2012	25997
2012-2013	25752
2013-2014	25595
2014-2015	25893
2015-2016	26702
2016-2017	27735
2017-2018	28179
2018-2019	30028
2019-2020	32369

Gràfic 1: Evolució de l'alumnat estranger de les Illes Balears en el període de 2010 a 2020



Tant el quadre 2 com la seva representació gràfica 1 mostren la tendència a l'alça quant al volum d'alumnat estranger present al sistema educatiu de les Illes Balears després de l'estabilització, no davallada, durant els anys de crisi econòmica.

En relació amb el curs anterior, suposa 2.341 alumnes més, que representen un increment del **7,2**% de l'alumnat estranger en només un any; l'anterior curs havia estat del 6,1%, la qual cosa mostra clarament una reactivació els tres darrers cursos escolars després d'una certa estabilització durant els anys de crisi econòmica.

Si l'anàlisi es fa al llarg de la darrera dècada (2010-2020), l'alumnat estranger ha passat de 25.482 a 32.369 alumnes; per tant, l'augment absolut és de 6.887 alumnes més, que representen un increment del **27**%.

2.2. Alumnat estranger per nivells educatius

Les conclusions més clares que ens aporten les dades d'aquest curs en relació amb l'anterior són:

1. L'augment de la població escolar estrangera als diferents nivells educatius no universitaris de les Illes Balears, com hem dit anteriorment, fins a 2.341 alumnes més tan sols en un any.

2. Pel que fa als nivells educatius obligatoris, l'educació infantil aporta el major augment, amb 435 alumnes estrangers més; seguida de l'educació primària, amb 163 alumnes; i el batxillerat, amb 146. S'observa una certa estabilització en els nivells de formació professional bàsica, cicles formatius de grau mitjà i superior.

3. En relació amb altres nivells i/o modalitats educatives, poden destacar els 496 alumnes més escolaritzats a ESPA o els 137 matriculats als ensenyaments inicials d'educació d'adults. La via de la formació per a la incorporació al món laboral és una de les més demanades per la població estrangera adulta, un fet que corrobora la important matriculació d'alumnat a l'epígraf "mòduls".

Quadre 3. Distribució de l'alumnat estranger de les Illes Balears per nivell educatiu. Curs 2019-2020

Nivell educatiu	Alumnat estranger
EI	5951
EP	11297
ESO	6008
BAT	1337
FPB	396
GM	830
GS	481

continua

Nivell educatiu	Alumnat estranger
Arts plàstiques i disseny	31
Ensenyaments EOI	703
E inicials	677
ESPA	1049
Mòduls	3219
Ed. Especial	130
Ens. Esportius	177
Musica i dansa	83
TOTAL	**32369**

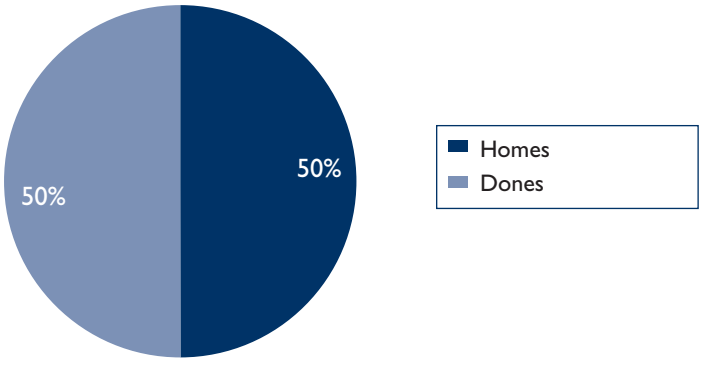
2.3. L'alumnat estranger de les Illes Balears, per sexe. Curs 2019-2020

L'equilibri per sexes de l'alumnat estranger es pràcticament absolut durant el curs 2019-2020. Els homes (16.178) en representen el 49,98% del total i les dones (16.191), el 50,02%. Cal recordar que, pel que fa al conjunt de la població estrangera resident a les Illes, també s'observa una distribució percentual equilibrada entre homes (50,3%) i dones (49,7%).

Quadre 4. Distribució de l'alumnat estranger de les Illes Balears, per sexe. Curs 2019-2020

Homes	16178
Dones	16191
Total	**32369**

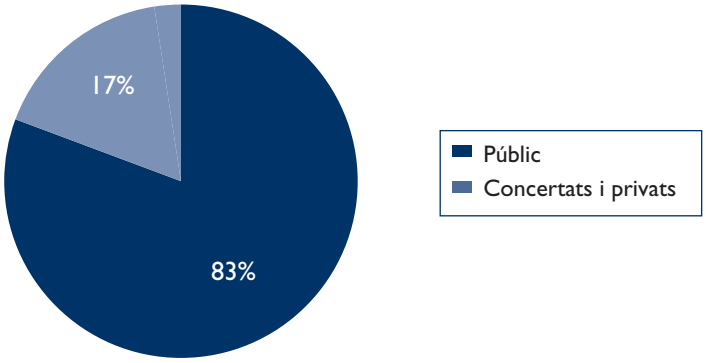
Gràfic 2: Distribució de l'alumnat estranger de les Illes Balears, per sexe. Curs 2019-2020



2.4. Alumnat estranger de les Illes Balears per tipologia de centres educatius. Curs 2019-2020

Continua la mateixa proporció d'alumnat segons la tipologia de centres educatius del curs anterior. Així, els centres públics presenten una matrícula de 26.813 alumnes estrangers (82,8%), mentre que als centres concertats i privats la matrícula és de 5.556 alumnes (17,2%).

Gràfic 3: Distribució de l'alumnat estranger per tipologia de centres educatius. Curs 2019-2020



2.5. Alumnat estranger per comunitats autònomes

Les darreres dades publicades pel REDIE en col·laboració amb l'INE ofereixen els percentatges d'alumnes estrangers per comunitats autònomes espanyoles que recollim al quadre 5.

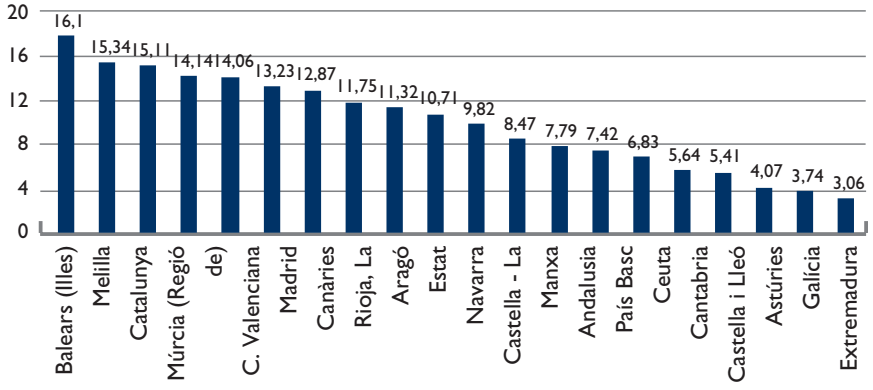
Quadre 5. Percentatge d'alumnat estranger per comunitats autònomes. Curs 2019-2020

Comunitat Autònoma	% alumnat estranger
Balears (Illes)	16,1
Melilla	15,3
Catalunya	15,1
Múrcia (Regió de)	14,1
C.Valenciana	14,1
Madrid	13,2
Canàries	12,9
Rioja, La	11,8
Aragó	11,3
Estat	10,7
Navarra	9,8

continua

Comunitat Autònoma	% alumnat estranger
Castella - La Manxa	8,5
Andalusia	7,8
País Basc	7,4
Ceuta	6,8
Cantabria	5,6
Castella i Lleó	5,4
Astúries	4,1
Galícia	3,7
Extremadura	3,1

Gràfic 4: Percentatge d'alumnat estranger per comunitats autònomes. Curs 2019-2020



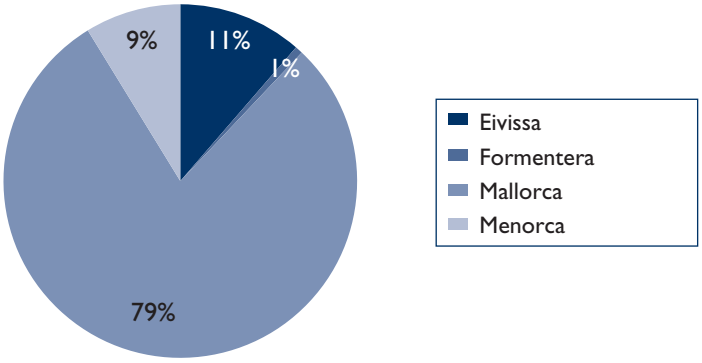
2.5. Distribució de l'alumnat estranger a les diferents illes Balears. Curs 2019-2020

El quadre 6 i la seva representació, al gràfic 5, mostren la distribució dels estudiants estrangers per illes. Hi destaquen Formentera, amb un 26,3%; i Eivissa, amb un 22,1%; Mallorca es troba en la mitjana balear, amb el 15,8%, i Menorca és l'illa amb menys percentatge d'alumnes estrangers, amb el 10,3%.

Quadre 6. Distribució de l'alumnat estranger a les diferents illes Balears. Curs 2019-2020

Illa	Total alumnat	Alumnat estranger	% Alumnat estranger
Eivissa	22830	5049	22,1
Formentera	1398	367	26,3
Mallorca	159218	25139	15,8
Menorca	17625	1814	10,3
Total general	**201071**	**32369**	**16,1**

Gràfic 5: Distribució percentual de l'alumnat total a les diferents illes Balears. Curs 2019-2020



2.6. Alumnat estranger de les Illes Balears per àrees mundials de procedència. Curs 2019-2020

Els 32.369 alumnes matriculats al sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2019-2020 provenen de 136 països diferents, distribuïts per tots els continents.

Els alumnes procedents del continent africà s'han situat en el primer lloc, amb 10.233, majoritàriament del Marroc (8.323 alumnes); els de la Unió Europea han passat del primer lloc percentual el curs anterior a situar-se en el segon, amb 9.555; els del continent americà ocupen el tercer lloc, amb 7.976; i amb una quantitat molt semblant hi ha els d'Àsia i d'Oceania, amb 2.448; finalment, hi ha els procedents d'altres països europeus, 2.157.

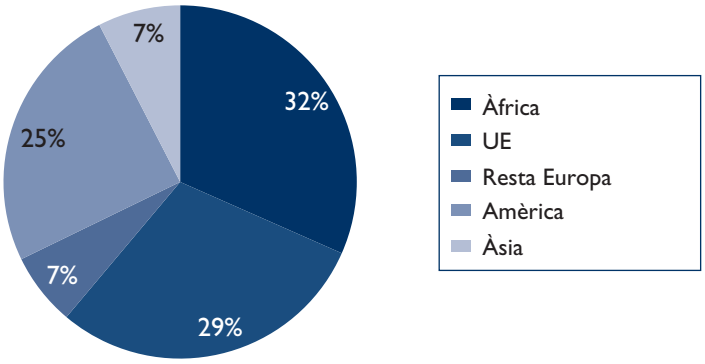
Quadre 7. Distribució percentual de l'alumnat estranger de les Illes Balears, per continents de procedència. Curs 2019-2020

Continent	Alumnat estranger	%
Àfrica	10233	**31,6**
UE	9555	**29,5**
Resta Europa	2157	**6,7**
Amèrica	7976	**24,6**
Àsia	2448	**7,6**
Total	**32369**	

Àfrica, amb el 31,6%, supera en percentatge la Unió Europea per primera vegada. La Unió Europea davalla 4 punts percentuals en relació amb el curs anterior i se situa en el 29,5%; Amèrica augmenta lleugerament fins al 24,6%, Àsia i Oceania es mantenen amb un percentatge semblant

al curs anterior i, finalment, la resta de països d'Europa no comunitaris augmenten de manera significativa, fins al 6,7%.

Gràfic 6: Distribució de l'alumnat estranger de les Illes Balears, per continents de procedència



Per principals nacionalitats o països de procedència podem destacar que 19 nacionalitats estrangeres presenten una matrícula de 26.445 alumnes, que representen, en el curs actual, el 81,7% del total d'alumnat estranger matriculat en el sistema educatiu de les Illes Baleares. S'ha agafat com a base aportar-hi més de 400 alumnes.

Quadre 8. Principals països de procedència de l'alumnat estranger a les Illes Balears. Curs 2019-2020

Marroc	8328
Itàlia	2204
Romania	2023
Alemanya	1753
Colòmbia	1565
Regne Unit	1445
Bulgària	1127
Xina	1107
Argentina	990
Equador	958
Bolívia	800
Senegal	698
Brasil	660
Veneçuela	508
Nigèria	505
Polònia	457

continua

França	449
Uruguai	437
Índia	431
Total	**26445**

Per àrees mundials de procedència, dins el conjunt anterior trobam sis nacionalitats de la UE, una d'altres països d'Europa —ja que el Brexit col·loca fora de la Unió el Regne Unit—, set del continent americà, tres d'Àfrica i dos del continent asiàtic.

Entre tots destaquen, per volum percentual d'alumnat matriculat, set països: el Marroc (25,7%); Itàlia (6,8%); Romania (6,2%); Alemanya (5,4%); Colòmbia (4,8); el Regne Unit (4,5%); Bulgària (3,5%), i la Xina (3,4%).

Quadre 9. Alumnat estranger de les Illes Balears, per nacionalitats. Curs 2019-2020

NACIONALITAT	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	**Total**
Afganistan	11				**12**
Albània	21		2		**23**
Alemanya	1548	28	170	7	**1753**
Algèria	173	8	34	8	**223**
Andorra	4		2		**6**
Angola	1				**1**
Antilles Neerlandeses	3				**3**
Apàtrida	2				**2**
Aràbia Saudita	2				**2**
Argentina	795	72	113	10	**990**
Armènia	11	1	17		**29**
Austràlia	13				**13**
Àustria	60		9		**69**
Bangladesh	65	3			**68**
Bèlgica	91	5	37	2	**135**
Benín	3				**3**
Bielorússia	18	3			**21**
Bolívia	707	64	25	4	**800**
Bòsnia i Hercegovina	5				**5**
Botswana				1	**1**
Brasil	401	88	155	16	**660**
Brunei	1				**1**
Bulgària	1041	30	51	5	**1127**
Burkina Faso	16		1		**17**
Cambodja			3		**3**
Camerun	21	9			**30**

continua

NACIONALITAT	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	**Total**
Canadà	16	1	6		**23**
Cap Verd	4				**4**
Colòmbia	1192	145	191	37	**1565**
Comores	1				**1**
Corea del Sud	1	1			**2**
Costa d'Ivori	10				**10**
Costa Rica	5	1	1	1	**8**
Croàcia	7		1		**8**
Cuba	178	19	13	2	**212**
Dinamarca	25	2	13		**40**
Dominica	54	4	3		**61**
Egipte	6	1	3	2	**12**
El Salvador	52		3		**55**
Equador	579	77	298	4	**958**
Eritrea	4				**4**
Eslovàquia	71	1	5		**77**
Eslovènia	7	2			**9**
Estats Units d'Amèrica	95	13	12	1	**121**
Estònia	8		2		**10**
Etiòpia	2		1		**3**
Filipines	185	13	135		**333**
Finlàndia	19		2		**21**
França	290	26	129	4	**449**
Gàmbia	25		1		**26**
Geòrgia	17	4	2		**23**
Ghana	53		3		**56**
Grècia	6				**6**
Guatemala	11				**11**
Guinea	42	5	6		**53**
Guinea Bissau	3		3		**6**
Guinea Equatorial	52	11	1		**64**
Haití	1				**1**
Hondures	64	3	14	1	**82**
Hongria	85		11		**96**
Illes Verges Britàniques			1		**1**
Índia	415	5	11		**431**
Indonèsia	5				**5**
Iran	6				**6**
Irlanda	52	1	17		**70**
Israel	11		15		**26**
Itàlia	1494	151	495	64	**2204**
Iugoslàvia	3				**3**
Japó	4	2	6		**12**
Jordània	1	1		2	**4**

continua

NACIONALITAT	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	**Total**
Kazakhstan	2				**2**
Kenyia	6				**6**
Letònia	22	2	1		**25**
Líban	5				**5**
Líbia	1	1			**2**
Lituània	42	1	4		**47**
Madagascar	1				**1**
Malàisia	1	1			**2**
Maldives	1				**1**
Mali	135	2	3		**140**
Malta	1		2		**3**
Marroc	6480	438	1284	126	**8328**
Martinica	1				**1**
Maurici	1				**1**
Mauritània	12	24	4		**40**
Mèxic	35	4	5		**44**
Moçambic			2		**2**
Moldàvia	81	1	3		**85**
Montenegro	1				**1**
Nauru	1				**1**
Nepal	54	2	3		**59**
Nicaragua	107	11	2		**120**
Níger	15				**15**
Nigèria	496	7	2		**505**
Noruega	15				**15**
Nova Zelanda	11		3		**14**
Països Baixos	223	6	104	1	**334**
Pakistan	244	1	6		**251**
Palestina	6				**6**
Panamà	8	1	1		**10**
Paraguai	174	17	168		**359**
Perú	186	61	22		**269**
Polònia	419	6	32		**457**
Portugal	154	15	30	1	**200**
Regne Unit	920	166	359		**1445**
República Centreafricana	2				**2**
República de Macedònia	8				**8**
República Democràtica del Congo	1				**1**
República Dominicana	234	24	38	1	**297**
República Txeca	68	1	10		**79**
Romania	1343	79	553	48	**2023**

continua

NACIONALITAT	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total
Rússia	229	12	25		**266**
Rwanda			1		**1**
Sàhara Occidental	4		1		**5**
São Tomé i Príncipe	1				**1**
Senegal	633	15	50		**698**
Sèrbia	16	2			**18**
Síria	15		1		**16**
Sri Lanka	6		2		**8**
Sud-àfrica	16				**16**
Suècia	78		16	2	**96**
Suïssa	59	1	23	1	**84**
Tailàndia	11	4	5	2	**22**
Taiwan			2		**2**
Togo	2				**2**
Tunísia	15		1		**16**
Turquia	24				**24**
Ucraïna	299	4	35		**338**
Uganda	3				**3**
Uruguai	348	12	73	4	**437**
Uzbekistan	3				**3**
Veneçuela	426	46	36		**508**
Vietnam	5				**5**
Xile	271	7	32	7	**317**
Xina	981	40	83	3	**1107**
Xipre	1				**1**
Total general	**25139**	**1814**	**5049**	**367**	**32369**

3. DISTRIBUCIÓ PER MUNICIPIS DE L'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT AL SISTEMA EDUCATIU BALEAR EN NIVELLS NO UNIVERSITARIS DURANT EL CURS 2019-2020

A l'article de l'Anuari 2020 hem decidit mostrar una altra característica de la presència de l'alumnat estranger al sistema educatiu de les Illes Balears, com és la distribució al territori balear; és a dir, els percentatges de distribució per municipis.

La informació es troba recollida al quadre 10, el qual aglutina el percentatge d'alumnat estranger, de més a menys, als diferents municipis de les Illes Balears. Del 27,4% a Fornalutx al 2,84% a Consell; un fet que a la vegada és un reflex de la presència total de població estrangera als diferents municipis de la comunitat balear. Cal recordar que la mitjana balear d'alumnat estranger és del 16,1% durant el curs 2019-2020. En conseqüència, trobam 33 municipis per sobre d'aquest percentatge i, igualment, 33 municipis amb un percentatge inferior a la mitjana balear.

Quadre 10. Distribució percentual de l'alumnat estranger a les Illes Balears, per municipis. Curs 2019-2020

Municipi	% alumnat estranger
Fornalutx	37,4
Estellencs	35,71
Ariany	34,38
Ses Salines	34,14
Felanitx	32,4
Sant Joan de Labritja	29,84
Sa Pobla	29,14
Porreres	28,05
Búger	27,08
Vilafranca de Bonany	27,07
Petra	26,88
Sant Joan	26,63
Sant Antoni de Portmany	26,59
Santanyí	26,52
Campos	25,04
Montuïri	24,33
Formentera	24,16
Deià	23,81
Lloret de Vistalegre	23,46
Manacor	22,79
Santa Eulària del Riu	21,16
Alcúdia	20,61
Calvià	20,5
Eivissa	19,85
Muro	19,27
Andratx	18,76
Pollença	18,67
Llubí	18,41
Santa Margalida	18,38
Maria de la Salut	17,35
Capdepera	17,27
Lloseta	17,15
Valldemossa	16,2
Mitjana balear: 16%	

Municipi	% alumnat estranger
Inca	15,74
Son Servera	15,74
Sant Josep de sa Talaia	15,17
Sant Llorenç des Cardassar	14,92
Es Mercadal	14,38
Campanet	13,7
Sóller	13,56
Artà	13,4
Alaró	13,05
Sineu	12,99
Llucmajor	12,77
Palma	12,7
Sant Lluís	11,79
Es Castell	11,67
Escorca	11,43
Maó	11,13
Selva	10,56
Santa Eugènia	9,94
Costitx	9,89
Alaior	9,43
Algaida	8,86
Ciutadella	7,71
Esporles	7,04
Binissalem	6,25
Puigpunyent	6,12
Santa María del Camí	5,83
Sencelles	5,04
Es Migjorn	4,39
Marratxí	4,11
Bunyola	4,1
Ferreries	3,86
Mancor de la Vall	3,37
Consell	2,84

Tots el municipis de l'illa de Menorca estan per sota del 16% d'alumnat estranger al conjunt dels centres educatius.

En sentit contrari, els municipis de les Pitiüses recullen als seus centres educatius el percentatge més elevat d'alumnat estranger de l'arxipèlag balear.

A l'illa d'Eivissa destaquen Sant Joan de Labritja, amb un 29,84%; i Sant Antoni de Portmany, amb un 26,59%; seguits de Santa Eulària des Riu, amb un 21,16%, i Eivissa, amb un 19,86%. Únicament Sant Josep de sa Talaia, amb el 15,17% d'alumnat estranger, presenta un percentatge per sota de la mitjana balear.

L'illa de Formentera té escolaritzat als centres educatius un 24,16% d'alumnes estrangers.

I finalment, Mallorca, la més gran de les Illes Balears i amb més nombre de centres educatius i, per tant, d'alumnes, presenta contrastos importants en àmbit municipal. Només per esmentar aquestes diferències, trobam Fornalutx, amb el 37,4%, i Estellencs, amb el 35,71%, com a municipis amb més percentatge d'alumnat estranger. Per contra, els dos municipis amb menys percentatge són Consell, amb el 2,84%, i Mancor de la Vall, amb el 3,37%.

4. NIVELL DE RENDIMENT A L'INFOME PISA 2018, SEGREGANT ELS IMMIGRANTS I ELS NADIUS

L'informe PISA (Programme for International Student Assessment) o Programa per a l'Avaluació Internacional d'Estudiants, és un estudi fet de manera triennal que es va iniciar l'any 2000 per iniciativa de l'OCDE.

En la darrera edició, de 2018, hi han participat 600.000 alumnes de 15-16 anys de 79 països, dels quals 37 formen part de l'OCDE i 41 són països associats.

L'informe PISA se centra en tres competències: lectora, matemàtica i cientificotecnològica. La puntuació mitjana de cada competència és de 500 punts, amb una desviació típica de +100 o –100.

A l'informe de 2018 no figuren els resultats de la competència lectora a causa d'una certa disfunció en l'avaluació de l'alumnat, però sí les altres dues.

En relació amb la participació per països, a Espanya és del 92% de l'alumnat d'aquesta edat; a la mitjana de països de l'OCDE és del 88%; hi destaca Alemanya, amb el 99% i, per contra, el país amb menys participació es Colòmbia, amb el 62%.

Dels diferents aspectes de l'informe PISA 2018, fixem la nostra atenció en els resultats de les competències matemàtica i cientificotecnològica en relació amb la variable de nacionalitat: alumnat nadiu i alumnat d'origen immigrat.

Tipologia d'alumnat (PISA 2018):

Alumnat nadiu: aquells estudiants la mare i/o el pare (o ambdós) dels quals ha nascut al país en el qual es fa la prova PISA, amb independència que l'estudiant hagi nascut al país concret.

Alumnat immigrat: aquells estudiants la mare i/o el pare (o ambdós) dels quals ha nascut en un país distint del país en el qual l'estudiant ha fet la prova PISA.

La diferència conceptual amb el nostre estudi radica en els dos punts següents:

a. En el nostre estudi anterior, l'alumnat nadiu és el que s'anomena "alumnat espanyol".

b. L'alumnat immigrat a les Illes pot ésser de nacionalitat espanyola o estrangera; al nostre estudi dels apartats I, II i III només s'analitzen diferents variables de l'alumnat estranger present al sistema educatiu de les Illes Balears.

El concepte d'alumnat immigrat a PISA és mes ampli i extens que el concepte d'alumnat estranger, com es pot observar al quadre 5 i en la proporció d'estudiants amb antecedents d'immigració que presenta l'informe 2018 respecte a les comunitats autònomes espanyoles: Aragó (15,1%); Regió de Múrcia (15,5%); La Rioja (15,9%); Navarra (17,6%); **Illes Balears (18,0%)**; Comunitat de Madrid (19,7%); Castella i Lleó (9%); Astúries (8,3%); Cantàbria (8,3%); Andalusia (6,6%); Galícia (6,4%); Extremadura (3,1%); (10,1%), i Melilla (18,2%).

Seguidament, recollim els resultats que ens ofereix PISA 2018:

4.1. Els resultats PISA 2018 pel que fa a la competència matemàtica

En relació amb la **competència matemàtica**, a PISA 2018 s'observen diferències significatives a les puntuacions mitjanes en la majoria de països entre alumnat nadiu i alumnat immigrat. A escala general, els estudiants immigrants obtenen **39** punts manco que la mitjana de l'OCDE, comparats amb els nadius. A Espanya, la diferència és de **40** punts.

A les comunitats autònomes de l'Estat espanyol també s'observa una variabilitat en el rendiment mitjà de matemàtiques entre alumnat nadiu i immigrat.

Les més significatives se situen al País Basc (77 punts de diferència); La Rioja (70); Navarra (68); Castella i Lleó (61), i Galícia. Aquestes diferències són menors en altres comunitats com Canàries (20), Andalusia (20) i les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla.

4.2. Els resultats PISA 2018 en relació amb la competència cientificotecnològica

En relació amb la **competència científica**, a PISA 2018 també s'observen diferències significatives a la majoria de països entre alumnat nadiu i alumnat immigrat. A escala general, els estudiants immigrants obtenen **41** punts manco que la mitjana de l'OCDE, comparats amb els nadius.

A Espanya, la diferència és inferior, amb **34** punts.

En altres països, els estudiants immigrats són capaços d'arribar a uns nivells mínims de rendiment en ciències superant les condicions adverses inicials, i aconsegueixen reduir les diferències amb els nadius. Són països com Malta, Hongria, Austràlia i Israel.

De l'anàlisi comparativa d'aquesta competència a les diferents comunitats autònomes s'observa, en primer lloc, que les diferències no són tan elevades com a les matemàtiques. Així, les comunitats amb una diferència més alta entre alumnat nadiu i immigrat són: Galícia (61 punts); el País Basc (55); Múrcia (52), i Castella i Lleó (49 punts)... I, per contra, les comunitats amb diferències inferiors són: Canàries (20), Andalusia (20) i les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla.

La conclusió de l'informe Pisa 2018, en relació amb la condició d'alumnat nadiu i immigrat, constata que els estudiants immigrats tenen un rendiment menor que els seus companys nadius a les competències matemàtica i científica, i relaciona aquest fet amb el seu origen socioeconòmic i cultural.

5. CONCLUSIONS

1. L'alumnat estranger matriculat al sistema educatiu de les Illes Balears al llarg del curs 2019-2020 experimenta un increment de **7,2** punts percentuals i se situa en 32.369 alumnes (**16,1** % del total d'alumnat no universitari de la comunitat balear).

2. La distribució percentual de l'alumnat estranger per illes mostra com les Pitiüses en presenten els percentatges més elevats; Mallorca es troba dins la mitjana balear, i Menorca, per sota.

3. En àmbit municipal, l'alumnat estranger és present a la totalitat de municipis de les Illes Balears: un total de 33 municipis per sobre de la mitjana de 16,1 i 33 per sota de la mitjana. En general, els municipis més grans presenten un tant per cent elevat d'alumnat estranger, perquè ofereixen llocs de feina a la població estrangera, la qual, a la vegada, du amb ella els seus fills. I també determinats municipis turístics amb un percentatge de població estrangera resident molt important i que, a la vegada, són els seus fills els qui s'escolaritzen allà.

4. Els resultats de l'informe PISA pel que fa a l'alumnat nadiu i l'immigrat mostren una diferència significativa a les puntuacions mitjanes de les competències matemàtiques i científiques a favor de l'alumnat nadiu, en la majoria de països. No obstant això, els resultats puntuals d'altres països fa pensar que, amb polítiques educatives encertades, es pot avançar en la correcció d'aquestes diferències.

5. La resta de variables analitzades a l'article mostren una continuïtat en relació amb l'evolució de cursos anteriors: la distribució percentual de l'alumnat estranger per tipologia de centres educatius, per sexe, per etapes i modalitats educatives, etc.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Institut Nacional d'Estadística. www.ine.es

GestIB. El web educatiu de les Illes Balears. www.gestib.es

Ministeri d'Educació i Formació Professional. **PISA 2018. Programa per a l'Avaluació Internacional dels Estudiants. Informe espanyol.** 228 pàg. www. Educacionyfp.gob.es.

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

La nova mirada que ha aportat l'experiència europea al CEPA Son Canals

Magdalena Balle

RESUM

La projecció europea dels darrers dotze anys al CEPA Son Canals (Palma) ens fa aprendre de les escoles d'adults d'altres països. Volem anar cap a una escola més autònoma, amb una oferta més variada, més inclusiva i, sobretot, més oberta al barri. El CEPA Son Canals té una llarga experiència duent a terme projectes de caire social, d'integració i d'igualtat. És un centre pioner en el desenvolupament de projectes educatius europeus inclusius i ara, més que mai, pot aportar un petit granet d'arena a la sinergia solidària creada a partir d'un voluntariat sorgit dels alumnes.

RESUMEN

La proyección europea de los últimos doce años en el CEPA Son Canals (Palma) nos hace aprender de las escuelas de adultos de otros países. Queremos ir hacia una escuela más autónoma, con una oferta más variada, más inclusiva y, sobre todo, más abierta al barrio. El CEPA Son Canals tiene una larga experiencia llevando a cabo proyectos de carácter social, de integración y de igualdad. Es un centro pionero en el desarrollo de proyectos educativos europeos inclusivos y ahora, más que nunca, puede aportar un pequeño grano de arena a la sinergia solidaria creada a partir de un voluntariado surgido del alumnado.

1. ALUMNES VOLUNTARIS, ALUMNES LÍDERS I PROFESSORS MENTORS

Els darrers anys, la Comissió Europea posa molt d'èmfasi en el dret a l'educació permanent, i dirigeix el focus a l'educació d'adults, que ha esdevingut importantíssima en molts de països d'Europa. El CEPA Son Canals compta, entre d'altres grups de població, amb un alumnat jubilat o prejubilat, d'entre 55 i 70 anys, molt organitzat i format, que exerceix de voluntari amb la població immigrada o en risc d'exclusió social i que està relacionada amb la nostra escola.

Gràcies a la trajectòria en programes europeus, el CEPA Son Canals, els darrers dotze anys, ha treballat amb diferents escoles internacionals anomenades 'de la segona oportunitat'.* En són un exemple la xarxa d'universitats del Tempo Libero a Itàlia, la Folksuniversität a Suècia o la Volkshochschule a Alemanya. Aquestes escoles d'adults són un model híbrid entre un casal de barri i un CEPA. Cal dir que el CEPA té l'avantatge, envers un casal de barri, de tenir una plantilla estable de professorat reglat i de disposar d'una infraestructura administrativa més professionalitzada.

El CEPA ha trobat un mirall en aquest model d'institucions estrangeres inspiradores i, arran de la implementació de sis macroprojectes europeus diferents, ha començat a incorporar professors mentors i alumnes líders i voluntaris. Els alumnes més arrelats a l'escola esdevenen talleristes voluntaris. Alguns professors jubilats, compromesos i amb una gran vocació, han esdevingut mentors i imparteixen mòduls oferts per l'associació d'alumnes.

* Aquestes escoles s'inspiren en l'ideari de l'educació popular de Paolo Freire.

Així, per exemple, la fórmula del professor mentor, que ha aparegut el darrer any, és una idea exportada d'altres països com França i el Regne Unit. El curs que ve, el CEPA disposarà de tres professors mentors; una xifra força important, tenint en compte que aquest programa és molt nou. El voluntariat i la mentoria del CEPA neixen precisament arran de dos projectes europeus: Lady Café i Citizens First - First Generation, que han estat un factor dinamitzador per al centre en qüestions de millora de la interacció social entre els alumnes nouvinguts i els veïns establerts al barri des de fa temps. També entre alumnes d'edats i de sectors socials molt diferents.

El voluntariat és un mitjà que serveix per a donar resposta a les necessitats i als interessos de la societat. En realitat, suposa una mena de compromís d'un conjunt de persones amb la intenció d'ajudar a millorar i transformar el món.

Entre els qui assisteixen als cursos no reglats hi ha alumnes que tot just s'han retirat i que tenen molt per oferir, amb un cert lideratge social i amb grans dots organitzatius.

Per una altra banda, una fórmula que ens ha donat molt bon resultat per a cohesionar tots els grups d'alumnes del centre és la tasca desenvolupada amb les "dones líders" immigrades. Les alumnes líders són alumnes matriculades pel seu compte. Han volgut matricular-se a l'escola lliurement, vencent sovint reticències del seu entorn més proper. Elles, una vegada rebuda la formació al CEPA, aconseguida la seva identificació amb la nostra cultura cívica i identitària, han facilitat i faciliten

que altres membres del seu cercle familiar i del barri acudeixin al CEPA per participar en un procés semblant al seu. Les dones líders fan de mediadores de les dones menys integrades. Les primeres s'han sentit ben acollides a l'escola i s'han identificat amb el projecte educatiu de formar persones crítiques, solidàries i que estimen la cultura de la seva nova societat. I, conseqüentment, s'impliquen en aquest projecte que també les fa créixer personalment quan estableixen una relació de reciprocitat amb l'altre alumnat i donen el millor d'elles mateixes; per a elles, l'escola va tornant un lloc de projecció personal i de trobada.

A més de les alumnes líders, feim servir les anomenades "activitats ham", que són clau en aquest procés. Algunes d'aquestes activitats engrescadores són:

– El taller de costura, a través del qual es treballa el reciclatge de roba per donar una segona vida a les peces de vestir i afavorir l'intercanvi de roba de segona mà. Aquest taller té molt d'èxit entre les dones immigrades. Els tallers estan dirigits per dones procedents de la immigració que dominen la costura i que es consideren dones líders. A més, hi treballen voluntàries. Els curs vinent hi començaran a fer feina professores jubilades. Algunes de les talleristes són dones immigrades que el primer any del programa eren aprenents. Tenir una igual com a tallerista hi afavoreix l'assistència de les dones menys integrades. El taller de costura donarà pas al certificat professional tèxtil i de confecció, en qüestions d'ocupabilitat de les dones migrades. Aquesta passa és essencial també per millorar la seva autoestima, autonomia i independència.

– L'hort i el jardí d'herbes aromàtiques, finançat per l'Estalvi Ètic de Caixa Colonya durant dos anys consecutius. En general, el grup de dones del Magrib que hi participen s'ajuden entre elles i fan pinya. És relativament fàcil engrescar-les en un projecte si fan feina de manera cooperativa i si veuen un sentit pràctic a l'activitat, com és el cas de cultivar hortalisses o herbes aromàtiques. Moltes d'aquestes dones coneixen molt bé les herbes i poden liderar alguns tallers. Una passa més que serà important per a aquest grup de població és l'oferta de mòduls de formació per a obtenir els certificats de professionalitat d'horticultura i floricultura.

– Els cursos de nacionalitat, que no s'ofereixen a cap altre CEPA, són un incentiu per a la població nouvinguda, que ha d'aprovar l'examen CCSE i DELE per obtenir la nacionalitat espanyola. Aquest examen consisteix en una prova lingüística i una de continguts culturals. La part cultural s'imparteix al CEPA gràcies al programa europeu K204: Citizens First - First Generation.

– L'acollida lingüística, l'espanyol per a estrangers i els ensenyaments inicials constitueixen el planter d'alumnes immigrats que, més tard, promocionaran cap a la secundària per a adults. Aquests estudis elementals encoratgen la població nouvinguda a continuar estudiant.

2. PER QUÈ VOLEM UN CENTRE MÉS EUROPEISTA I MÉS SOLIDARI?

El barri de Pere Garau és el barri de Palma que té la pressió demogràfica més elevada, i la previsió és que augmentarà de manera considerable els propers anys. A més, hi ha molts de pisos compartits per immigrants. La sobrepoblació del barri de Son Gotleu s'ha estès cap al barri de

Pere Garau. La zona no té ni un casal de barri en bones condicions, ni tan sols una biblioteca. Els darrers anys, algun veïnats i el moviment assembleari del barri han dut a terme iniciatives com la creació de la Taula Proinfància, encapçalada pels Serveis Socials Llevant Nord i més de 15 entitats, escoles i associacions, així com el moviment veïnal Flipau amb Pere Garau. Les escoles del barri tenen alumnes de moltes nacionalitats, i molts d'ells s'incorporen molt tard a l'escola. Aquests alumnes tenen resultats acadèmics baixos. En la majoria de casos, aprendre la llengua pròpia de les Balears, el català, suposa un entrebanc que cal superar per millorar el procés d'aprenentatge. L'escola els ha de donar més eines per afavorir la integració en tots els nivells. Els alumnes de primària i secundària tenen dret a l'educació, però els pares també. És el dret a l'educació permanent.

3. PER QUÈ ELS VOLUNTARIS SÓN UN VALOR AFEGIT AL CEPA?

A les Balears, les escoles d'adults són una peça essencial en el sistema educatiu. És evident que aquests centres de la segona oportunitat promouen la cohesió social, perquè les Illes tenen un percentatge de població nouvinguda molt important que, molt sovint, no té el graduat en secundària obligatòria o l'equivalent. A les Illes Balears, hi ha una part de la població dedicada al sector del turisme que té treballs no qualificats, molt relacionats amb l'oferta laboral pròpia de l'economia turística. A més, la taxa d'abandonament escolar és de les més altes de l'Estat. Aquest grup conviu als CEPA amb alumnes prejubilats i jubilats arrelats a Mallorca, molt formats, amb inquietuds socials i que poden fer una gran feina com a voluntaris.

4. PER QUÈ FEIM FEINA EN XARXA I OBERTS AL BARRI?

Els eixos fonamentals del CEPA Son Canals són:

- El foment de la igualtat d'oportunitats entre la població nouvinguda.
- L'educació entesa com a eina per garantir l'equitat.
- El foment del paper important de les famílies i de l'alumnat als centres de primària del barri.
- El foment de la cultura i la llengua pròpies de Mallorca i del conjunt de les Illes Balears com a element cohesionador d'un barri eminentment multicultural.

Aquests eixos, força ambiciosos, es treballen gràcies a la presència del CEPA en la Taula Proinfància, que ens facilita la feina en xarxa. Son Canals i els Hostalets són barris que venen d'una antiga tradició associativa, i des de la docència traiem partit a aquest fet, ja que entenem aquesta tradició associativa com una oportunitat per a les persones. Per això, des de fa molts d'anys, oferim l'espai del centre escolar a diferents associacions i entitats, i hi organitzam activitats o participam en iniciatives, en col·laboració amb més de 40 parts interessades i amb altres centres educatius.

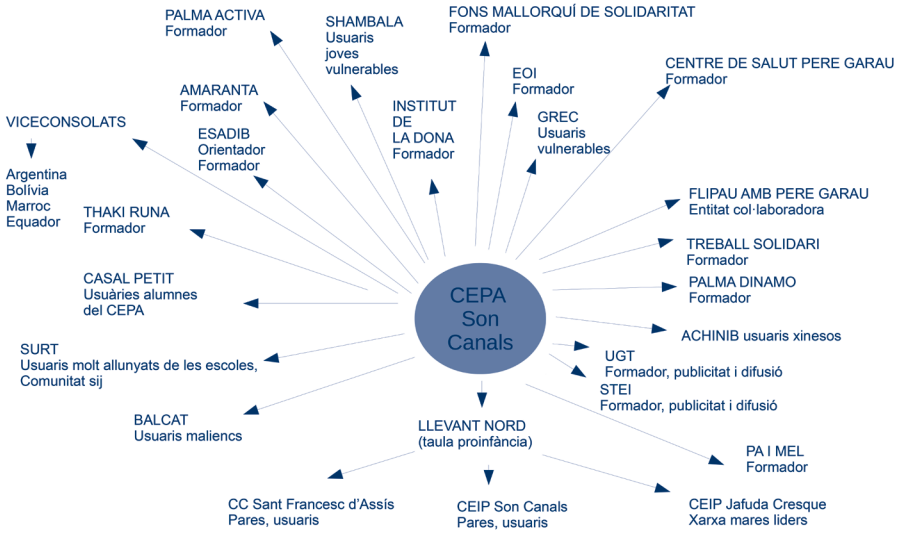


Diagrama de la feina en xarxa

La col·laboració creada entre el CEPA i aquestes institucions i entitats té un triple objectiu:

– En primer lloc, esdevenir un centre obert a la barriada, a camí entre una escola d'adults i un casal de barri (seguint el model d'escoles d'adults d'Europa), molt més obert i flexible als canvis de la societat.

– En segon lloc, treballar per una escola més solidària i més inclusiva, ja que volem que aquest sigui el nostre tret diferencial.

– Finalment, treballar perquè el centre sigui un espai de trobada entre la comunitat local i la immigrada, per fer que la multiculturalitat sigui un element enriquidor.

Per una altra banda, les activitats que s'han fet arran dels darrers projectes europeus tenen dues línies molt diferenciades: fer feina per una escola més inclusiva i més tolerant i formar els pares immigrants; especialment, les mares. Es pretén que aquests esforços reverteixin en els infants immigrants del barri.

El projecte europeu Citizens First - First Generation, que s'ha duit a terme els darrers quatre anys, té dues fases d'implementació molt diferenciades. La primera fase se centra en la formació de les dones immigrades en un doble sentit: com a ciutadanes i com a membres d'una comunitat amb uns trets identitaris específics. S'ofereixen xerrades sobre el que una societat democràtica ofereix i demana als seus habitants, tenint en compte la perspectiva de gènere. Les dones han de conèixer la legislació tant autonòmica i estatal com europea, i s'ha d'incidir en els drets i deures cívics. Com a treballadores, han de tenir accés a la legislació laboral i informació sobre el mercat laboral.

Una vegada que la formació de les dones s'ha estès a un nombre important d'alumnes, es comença a oferir la formació a tota la família i a la comunitat.

La segona fase se centra en la formació dels pares. Si s'ha d'exercir la participació activa i la democràcia a les escoles, els pares han de tenir cert coneixement de la llengua, els costums i les habilitats bàsiques per al diàleg democràtic. Per tal que els pares participin en la vida dels consells escolars i les AMIPA, han de tenir cert coneixement del sistema educatiu. També es treballa la competència familiar, ja que entenem la figura dels familiars com un element importantíssim que condiciona la vida dels infants.

En general, tots els estudis demostren que, com més formats estan els pares, més participen en les decisions de l'escola, i també tenen més facilitat per motivar i engrescar els alumnes per continuar estudiant i formar-se. Aquest fet té molta importància en el cas de la transició de l'educació primària a la secundària. Uns pares formats també poden, en algunes ocasions, encarar millor els conflictes intergeneracionals que es manifesten a l'etapa de l'adolescència.

5. LES FAMÍLIES MUSULMANES AL BARRI DE PERE GARAU

En el cas de les famílies musulmanes, l'educació es basa en elements religiosos. Per això, en molts casos es crea una escletxa cultural entre les dues generacions de la mateixa família que és insalvable. Aquesta separació és més evident a l'adolescència. El fet de formar els pares musulmans pot ajudar a conscienciar-los de la importància de l'educació a l'hora de trobar una feina digna i d'exercir els seus drets, com a plataforma de culturització, com a punt de socialització i integració. Per això, és importantíssim que la família atorgui una certa importància a l'educació, especialment en el cas de les nines que pateixen algun tipus de discriminació. A les escoles de la barriada, els primers anys, la presència dels pares no era palesa, però darrerament s'ha anat incrementant. És el cas del CEIP Son Canals i el CEIP Jafudà Cresques. De fet, la primera escola ha tornat a constituir l'AMIPA amb un percentatge elevadíssim de pares immigrants. El CEIP Jafudà Cresques, per una altra banda, té un sistema de mares i pares líders molt innovador a les Illes Balears, però molt semblant al que es fa en altres països europeus.

6. QUINS SÓN ELS ELEMENTS D'AQUESTA SINERGIA D'ENTITATS AL BARRI?

A continuació es fa una descripció de les entitats d'aquesta feina en xarxa.

– Amb el CEIP Son Canals es fan reunions informatives sobre l'oferta anual del CEPA i s'intercanvien tallers per als alumnes de primària i els d'adults, que es fan durant les diades de centre i amb motiu de la setmana cultural. El CEPA participa en activitats de l'AMIPA i té molta relació amb els pares i l'equip directiu. Ambdós centres coincideixen en la Taula Proinfància que s'ha reunit al CEIP durant els darrers anys. Cada vegada, més pares de l'escola són alumnes del CEPA.

- Al CEIP Jafudà Cresques es fan reunions trimestrals amb les mares líders. Així, un grup de mares participen de manera activa en la vida del centre i es reuneixen setmanalment amb la resta de pares. Tenen un rol de mediadores entre les diferents parts de la comunitat educativa. S'informa contínuament dels cursos que s'ofereixen al CEPA; les activitats complementàries i, sobretot, les activitats obertes a tota la població del barri, com l'hort urbà i el taller de costura. Molts d'aquests pares han esdevingut usuaris del CEPA els darrers anys, especialment en els cursos de nacionalitat que s'ofereixen a Son Canals i en els mòduls d'espanyol per a estrangers i d'acollida.

- Amb MISOL, ONG del CC Sant Francesc d'Assís, hem intercanviat idees per fer tallers. Feim publicitat de totes les activitats que es fan al col·legi de primària a través de la seva escola de pares.

Aquestes tres escoles comparteixen una línia i un objectiu comuns: si els pares són participatius i tenen interès per formar-se, aquesta actitud reverteix positivament en l'alumnat, que està més motivat. També es treballa des de l'escola de primària la prevenció de l'abandonament escolar.

Amb l'Oficina de Serveis Socials Llevant Nord hi ha un flux continuat d'informació sobre els cursos que es fan al CEPA; l'escola informa de totes les iniciatives de serveis socials, que no són poques, i s'organitzen moltes activitats amb els seus usuaris. El seu cap de sector és membre del Consell Escolar del CEPA des de 2020. L'escola participa a la Taula Proinfància, i Serveis Socials Llevant Nord la presideix. Durant aquest curs s'han organitzat activitats per als nins de l'escola d'estiu del barri a l'hort urbà del CEPA.

- Amb PalmaActiva s'organitzen xerrades sobre orientació laboral al CEPA abans de la Fira Anual de l'Ocupació, que es duu a terme al mes de març, per instruir les dones immigrades en el disseny del CV, l'entrevista de feina, etc., dins el programa de formació del CEPA. En ocasions, aquesta xerrada es fa amb l'ONG Treball Solidari, que s'encarrega més de la part d'emprenedoria i d'assessoria sobre microcrèdits a la dona immigrada en el país d'acollida.

- Amb el Fons Mallorquí de Solidaritat s'organitzen tallers de conscienciació i inclusió per cohesionar la comunitat local i la comunitat estrangera que conviuen en el barri. Com s'ha explicat més amunt, els programes europeus persegueixen aquest objectiu. S'organitzen tallers i també exposicions al tinell del CEPA dedicades a diferents països del Tercer Món, per a les quals sempre es trien països dels nostres alumnes, i es fa tota l'explotació didàctica de l'exposició. La darrera exposició s'havia de centrar en la situació de la dona al Níger, però es va suspendre per mor de la COVID-19. També s'imparteixen els tallers 'Si nosaltres fóssim el món' i 'Les dues cares del món', organitzats per l'associació Pa i Mel.

- Amb l'Institut de la Dona s'intercanvia material i es fa difusió de la formació, els seminaris i les activitats que es fan amb les dones a través dels diferents punts d'informació i de les xarxes socials. Tenim contacte amb el Casal de la Dona, que depèn de l'Institut i que treballa molt amb la dona immigrant.

7. LA SINERGIA CREADA AMB LES ONG I LES FUNDACIONS

En aquest punt cal destacar:

- Amb la Fundació Surt es treballa a favor de l'apoderament personal, social, econòmic i cultural de la dona, especialment de la dona immigrada.

- Amb l'ONG Estrellas y Duendes, també amb seu al barri, s'ha creat un vincle estret els darrers anys. A les diades i a les jornades de portes obertes del CEPA hi han participat els seus membres amb els nins de les famílies beneficiàries. Els usuaris són famílies monoparentals amb dificultats econòmiques i nuclis familiars amb pocs recursos. Es fa una activitat a l'hort urbà del CEPA.

- Amb Oblates Casal Petit, centre de referència per a dones víctimes del tràfic de dones i de la prostitució, s'ha aconseguit que moltes de les usuàries assisteixin als cursos d'acollida en català, al taller de costura i a cursos puntuals que organitzam per a elles.

- Amb la Fundació Shambala, que ajuda els joves vulnerables que no estan escolaritzats ni tenen recursos o oportunitats, s'han derivat molts dels usuaris cap a l'escola. Molts són joves i immigrats que així fan els cursos d'ensenyaments inicials (alfabetització) del CEPA.

- Amb Càritas, juntament amb la Creu Roja, que té una seu al barri, s'organitza alguna xerrada a l'escola sobre drets i deures de la població immigrada que fa poc que és a l'illa.

- Amb Metges del Món, a través del centre de salut del barri, s'ha interpretat una *performance* sobre la mutilació genital a l'Àfrica per a tot l'alumnat. Les actrius, extraordinàries, són dones africanes del barri.

- Amb Palma Dinamo, servei de dinamització amb seu al barri, s'organitza un punt d'informació trimestral a l'escola per als joves del barri. Col·laboren amb les activitats organitzades la setmana del 8M i el 25N. El servei ha donat una nova vida a l'agenda cultural i social del CEPA en els darrers anys.

- Amb Thaki Runa s'han desenvolupat tallers com 'Negro, el color que habita en mi'.

- Amb l'àrea de Justícia Social, amb la mediadora cultural de l'Ajuntament de Palma Saleeha i amb la Cooperativa Jovent s'han organitzat algunes activitats amb les dones àrabs de Son Gotleu. Moltes assisteixen als diferents cursos que es programen per a elles: el taller de costura i el curs de nacionalitat, entre d'altres.

Els darrers anys es té un contacte estret amb l'IES Can Balo (el Pont d'Inca), que té com a finalitat atendre les necessitats educatives detectades en els alumnes que presenten mesures privatives de llibertat i que recull alumnes procedents dels centres Es Pinaret, Es Fusteret, Es Mussol, així com de l'associació GREC (Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors).

D'aquesta manera, el CEPA en els darrers anys ha desenvolupat molt la vessant social i, per això, intenta integrar tots aquells joves que es troben privats de llibertat, que estan en llibertat vigilada (EMO) o que acaben d'arribar a la nostra illa, amb la intenció de donar-los una resposta adequada a la seva situació.

- Amb el centre de salut de Son Gotleu s'organitzen xerrades sobre temes de salut i dona en els cicles vitals: anticoncepció, maternitat i climateri; i els ensenyen a sentir-se protegides i protegir les seves filles contra la violència masclista, l'ablació, els matrimonis forçats, etc.

- Amb BALCAT, associació que dona suport a la comunitat maliana a les Illes Balears, es fan activitats amb algunes de les dones migrades dels nostres cursos que participen en els programes europeus i que són membres d'aquesta ONG.

- Amb ACHINIB (Associació de Xinesos de les Illes Balears) es presenta cada any l'oferta formativa del CEPA; especialment, l'espanyol per a estrangers i l'acollida lingüística. Després de molts esforços per part de les dues institucions, comença a haver-hi alumnes xinesos que assisteixen al CEPA. L'associació xinesa és molt dinàmica, compta amb molts recursos i s'està fent un espai al barri. En el cas del creixent nombre d'alumnes xinesos, la baixa competència lingüística és palesa. Segons els docents, en molts casos la diferència entre els resultats en les àrees matemàtiques i les lingüístiques oscil·la moltíssim. En diverses ocasions, l'associació xinesa ha ofert un espai a la seva seu per fer un reforç lingüístic en castellà i català als pares xinesos.

- Amb Mascaretes Solidàries Mallorca, la cadena de solidaritat iniciada per aquesta ONG durant els tres primers mesos del confinament —que va ser esperonada pel CEPA Son Canals—, s'ha fet molta difusió des de les xarxes socials de l'escola perquè la seva acció arribi al nombre de persones més elevat possible. En aquesta xarxa de solidaritat, el nivell d'implicació ha depès de les habilitats dels voluntaris: uns recollien els teixits, altres tallaven les màscares i uns altres les cosien.

- Amb els viceconsolats de l'Equador, de Bolívia, de Colòmbia, de l'Argentina i del Marroc es fa difusió de l'oferta anual del CEPA i de les activitats puntuals del centre. El cònsol de l'Equador i la cònsol de Bolívia assisteixen a alguns dels seminaris més concorreguts, com les xerrades de PalmaActiva a Son Canals.

- Juntament amb el moviment assembleari i veïnal Flipau amb Pere Garau, el CEPA participa en algunes de les activitats de l'Any Nou xinès. Alguns dels seus membres més actius són alumnes del CEPA i formen part dels nostres programes europeus. Alguns, com a voluntaris, formen part del procés d'acompanyament a la dona immigrada. Hem participat els darrers anys a les activitats organitzades el 25N i el 8M al mercat de Pere Garau, la Diada de Sant Jordi, etc.

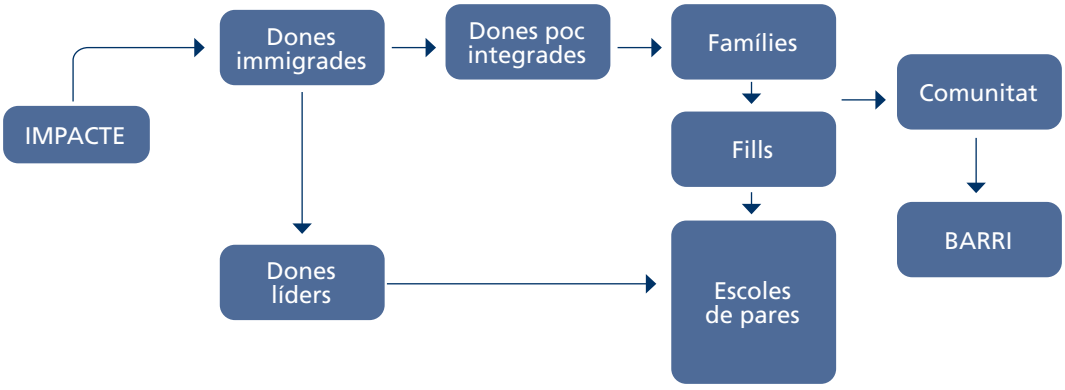
- Amb el sindicat FETE-UGT i la fundació AMARANTA s'organitza al CEPA un taller anual que tracta la desigualtat de gènere en el mercat laboral.

- Amb l'STEI, a través de la seva àrea de coeducació, es difonen totes les activitats que feim. Algunes de les iniciatives dutes a terme s'han publicat a la seva revista digital *Pissarra*.

– Amb els següents centres de règim especial també es treballa en xarxa:

Amb l'ESADIB (Escola Superior de Disseny de les Illes Balears) s'ha col·laborat a través dels nostres tallers de costura. També s'ha participat en la Marató de Reciclatge, organitzada juntament amb Deixalles. Les alumnes immigrants del taller de costura han cosit per a les desfilades de moda Adlib a Eivissa a través dels joves dissenyadors. L'Escola de Disseny ha organitzat diferents concursos per triar els logos dels diferents projectes europeus del CEPA Son Canals.

Amb l'EOI (Escola Oficial d'Idiomes) s'ha organitzat un cicle de cinema sobre dona immigrada amb pel·lícules italianes, franceses, etc. El curs que ve s'iniciarà el programa CEPA-EOI i s'encoratjarà que les dones immigrants hi participin. El programa CEPA-EOI és un programa que va néixer amb la finalitat d'arribar als CEPA amb alumnes amb manco recursos, molt allunyats de les EOI. El nostre alumnat encaixa indubtablement amb aquest perfil.



8. CONCLUSIONS

Avantatges de la feina en xarxa

Els avantatges de fer feina en xarxa són moltíssims, perquè l'impacte de la feina feta al CEPA és molt més gran. Aquesta sinergia ajuda a visibilitzar la tasca dels CEPA perquè, per a la població, són uns centres no tan visibles com els IES o els CEIP. Les xarxes socials d'aquestes 42 entitats col·laboradores tenen un efecte multiplicador en les activitats del nostre centre en un context en què cada ONG treballa una classe diferent de vulnerabilitat. Això ens ha possibilitat fer feina amb comunitats com els sikh i amb altres col·lectius molt allunyats de l'escola. Molts dels alumnes procedents d'aquests sectors tenien minses possibilitats d'arribar a un centre d'adults. Per sort, amb la feina en xarxa amb Shambala, GREC i Jovent, aquest acostament ha estat possible.

A hores d'ara, a través de la feina en xarxa, també es mostra una oferta més variada per al curs 2020-2021 i s'estudia la possibilitat que altres entitats com Creu Roja o Càritas ofereixin cursos d'espanyol al CEPA, ja que la demanda és molt superior a l'oferta. D'aquesta manera, els cursos són

més flexibles i s'adapten millor a les necessitats i la idiosincràsia de cada grup. Aquest és un objectiu irrenunciable per a un CEPA com el nostre, el CEPA de Son Canals.

El ràpid creixement en nombre d'alumnes matriculats en un context de recessió econòmica ens anima a donar més eines per afavorir la integració d'aquestes persones a tots els nivells i treballar per afavorir la seva formació i ocupabilitat. Durant el curs 2019-2020, fins i tot, ha crescut el nombre d'alumnes xinesos, un col·lectiu que no s'havia acostat mai al CEPA fins ara. El petit grup d'alumnes adults xinesos és per a nosaltres un èxit. L'era post-COVID-19 ens obliga a formar encara més els nostres alumnes i afavorir les titulacions en llengua pròpia, espanyol, idiomes i, evidentment, en ESPA (educació secundària per a adults).

L'experiència d'aplicació del Programa de Competència Familiar (PCF 12-16 anys) en el Centre Jovent

Alicia Maroni

Andreu Cloquell

RESUM

L'any 2016, el Programa de Competència Familiar (PCF 12-16) es va incorporar a la cartera de serveis CaixaProinfància de la Cooperativa Jovent. Aquell mateix any, l'entitat va desenvolupar una primera experiència amb 15 famílies (mares, pares i fills/es) per tal de millorar el seu funcionament i la capacitat de fer front a les dificultats quotidianes amb bons criteris educatius. L'experiència va formar part, alhora, d'un procés de recerca-acció del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la UIB (GIFES-UIB) que, a més, oferí el seu suport i supervisà l'experiència. En aquest article volem compartir el procés i les pràctiques rellevants que van ajudar a aconseguir els objectius plantejats.

RESUMEN

En el año 2016, el Programa de Competencia Familiar (PCF 12-16) se incorporó a la cartera de servicios CaixaProinfancia de la Cooperativa Jovent. Ese mismo año, la entidad desarrolló una primera experiencia con 15 familias (madres, padres e hijos/as) con el fin de mejorar su funcionamiento y la capacidad de hacer frente a las dificultades cotidianas con buenos criterios educativos. La experiencia también formó parte de un proceso de investigación-acción del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social de la UIB (GIFES-UIB) que, además, ofreció su apoyo y supervisó la experiencia. En este artículo queremos compartir el proceso y las prácticas relevantes que ayudaron a conseguir los objetivos planteados.

1. INTRODUCCIÓ

El 2016, la Societat Cooperativa Jovent va incloure el Programa de Competència Familiar (PCF 12-16) en la seva cartera de serveis CaixaProinfància de l'Obra Social "la Caixa". El programa té l'objectiu d'enfortir les famílies amb fills i filles adolescents entre els 12 i els 16 anys per millorar el seu funcionament i la capacitat de fer front a les dificultats quotidianes amb bons criteris educatius. Es tracta d'una adaptació de l'Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer i DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh i Child, 1989; Spoth, Guyll i Shin, 2009), un programa de prevenció multicomponent (pares, fills i el conjunt de la família) el disseny original del qual va ser desenvolupat per reforçar els factors de protecció per tal d'augmentar la resiliència familiar (Walsh, 2016) (Orte, 2019, p. 404).

Les aplicacions d'aquest programa, fetes pel Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la UIB (GIFES-UIB), s'han centrat en programes de prevenció a Espanya, així com en els serveis socials d'atenció primària, de protecció de menors i centres educatius. El desenvolupament d'aquesta primera experiència del PCF 12-16 al Centre Jovent va sorgir per dos fets que van confluir en el temps. D'una banda, l'entitat, que oferia diferents serveis en el marc del programa CaixaProinfància des de l'any 2008, va decidir incorporar el PCF 12-16 a la seva cartera a causa de l'elevada demanda de professionals del sector perquè hi hagués un servei d'aquestes característiques a la zona. D'altra banda, el GIFES-UIB necessitava donar continuïtat a un procés d'investigació i validació del programa iniciat amb altres grups amb l'aplicació d'una nova experiència. Després d'alguns contactes i acords per

concretar la col·laboració entre els dos equips, es va posar en marxa el procés d'implementació d'aquesta experiència.

2. LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA EN EL CENTRE JOVENT

Temporalització i ubicació

La implementació de l'edició objecte d'aquest article es va dur a terme al Centre Jovent, situat al barri des Rafal Nou a Palma (Mallorca), al llarg de 14 jornades dutes a terme entre març i juny de 2016, durant un total de quatre mesos. El centre va disposar dues sales per a la realització simultània de les sessions amb pares/mares i amb adolescents (posteriorment, la sala més gran es feia servir per a la sessió conjunta), i se'n va habilitar una altra per a la cura de menors que no participaven en el programa, per tal de facilitar la conciliació familiar. A més, es van emprar espais d'exterior amb taules i una pèrgola per a celebrar-hi berenars i sopars, i una pista d'esport per al joc dels menors.

El programa

El PCF 12-16 complet inclou tres programes d'aplicació simultània: un dirigit als pares (14 sessions formatives); un altre dirigit als fills (14 sessions formatives); i, el tercer, de treball conjunt amb la família (13 sessions formatives) (Orte, Torelló i Brage, 2011). Com s'ha comentat, és una adaptació realitzada pel GIFES-UIB del programa desenvolupat per la doctora K. Kumpfer. Segons Orte et al. (2011), aquesta adaptació inclou els factors clau següents:

1. Formadors i coordinadors de l'aplicació. Tots ells són formats en el Programa i en la implementació, les característiques, els aspectes essencials, manuals, etc. El coordinador pertany a l'estructura de plantilla de l'entitat que treballa amb les famílies.

2. L'equip de suport de la UIB i el suport institucional de l'entitat que desenvolupa les sessions [...].

3. La preparació estricta de les sessions. Es fa mitjançant formació prèvia a l'inici del Programa i abans de cada una de les sessions.

4. La selecció de les famílies del Programa, d'acord amb els criteris d'inclusió i exclusió específics del PCF.

5. Els serveis per als usuaris del PCF (guarderia 0-6 anys i educadora qualificada, serveis de transport si es requereixen, etc.).

6. Berenars i sopars estructurats com un temps i una activitat complementària al desenvolupament de les sessions, i que permet reforçar l'assistència, tenir temps per fer demandes, peticions i confidències als formadors, entre d'altres.

7. Recursos espacials adequats a les necessitats de la formació amb una correcta preparació de les sales en aspectes com recursos, equipament, climatització, dimensions, etc.

8. Disponibilitat de recursos didàctics i materials generats i/o adaptats al programa (guies, cartells, jocs, material audiovisual, etc.).

9. Els recursos motivacionals del Programa juguen un paper essencial en el manteniment de l'assistència al PCF.

10. Tècniques i procediments aplicats al llarg de tot el Programa, generats i/o seleccionats en funció de la seva adaptació als objectius.

11. Rigorós seguiment del Programa combinant avaluació de seguiment amb avaluació de fidelitat.

12. Creació d'un clima de respecte, confiança mútua i ambient positiu entre les famílies i els formadors.

En el cas de l'experiència que presentam, tots aquests factors clau es van poder desenvolupar d'una manera o una altra gràcies a l'estreta col·laboració entre els equips de Jovent i GIFES-UIB i a l'incentiu que aporta, a més a més, el fet d'estar inclosa en un procés de recerca-acció, una perspectiva que feia necessària la seva implementació amb tots els elements clau per aconseguir els objectius.

Recursos humans

El personal involucrat en aquesta experiència va ser molt nombrós perquè, a més de l'equip professional, es va poder comptar amb voluntariat de suport i amb l'equip d'observació per a la validació de la recerca. En concret, les parts involucrades principals (Cooperativa Jovent i GIFES-UIB) van aportar els recursos humans següents:

Recursos humans aportats per la Cooperativa Jovent

- Dues formadores (una psicopedagoga i una educadora social) amb formació específica sobre el programa, responsables d'objectius i continguts.
- Una voluntària de suport, professora d'ESO de l'IES Son Rullan, que es va incorporar amb el grup d'adolescents.
- Un director de programes socioeducatius, que va supervisar el procés.

Recursos humans aportats per l'equip del GIFES-UIB

- Un supervisor.
- Dos observadors.

– Un voluntari de suport, educador social, que es va incorporar al grup de pares i mares.
– Dues voluntàries per a la guarderia.

Reunió inicial

El procés es va iniciar amb la convocatòria d'una reunió amb diferents professionals de l'àmbit social i educatiu del territori més proper al centre, possibles derivadors de famílies, amb la finalitat d'explicar el programa PCF 12-16. A la reunió van acudir representants del Centre Municipal de Serveis Socials Est de l'Ajuntament de Palma, de l'IES Son Rullan, IES la Consolació de sa Indioteria, IES Son Cladera i Càritas Mallorca. El doctor Josep Lluís Oliver, del GIFES-UIB, investigador i supervisor de l'experiència, va explicar en què consisteix el programa i la seva validació científica. La direcció de la Cooperativa Jovent va explicar el context on es faria i l'equip que el duria a terme, i va fer especial èmfasi en el valor afegit dels recursos i les facilitats que s'aportarien: espai de berenar; transport, si cal; guarderia per a menors, etc.

Difusió i criteris d'inclusió/exclusió

A partir de la reunió inicial es va obrir un termini per a la difusió de l'experiència, inscripcions i selecció en cas que se n'excedís la quota. Els criteris que es van aplicar per incloure o excloure una família van ser els que marca el manual d'implementació del programa, partint sempre d'una premissa inicial: la voluntat i el desig de la família de voler participar en el procés. Per això, va ser necessari que les principals entitats derivadores treballassin prèviament aquest aspecte amb cada unitat familiar, com a mínim a través d'una entrevista motivacional inicial. A més d'aquesta premissa, es van considerar una sèrie de criteris d'inclusió i exclusió:

Criteris d'inclusió	Criteris d'exclusió
• Situació familiar de "risc" amb fills/es a càrrec. • Subjectes motivats per incorporar-se al grup psicoeducatiu per adquirir noves capacitats. • Nivell d'atenció i cooperació raonables. • Nivell acceptable de comprensió de l'idioma. • Acord entre parelles per posar en pràctica les habilitats apreses.	• Dependència important de les drogues que alteri la capacitat de raonar. • No acceptació del programa. • Simptomatologia mental no estabilitzada o evidència de retard mental que impedeixi la comprensió dels continguts. • Dèficit d'atenció elevat. • Desconeixement important de l'idioma. • Altres obstacles que impedeixin posar en pràctica les habilitats apreses.

Perfil de les famílies i entrevista individual inicial

La majoria de les famílies van arribar derivades d'entitats properes al centre on es desenvoluparien les sessions, i totes van acudir-hi amb un procés previ de motivació cap al recurs i amb coneixement dels objectius i continguts bàsics del programa. Després de l'aplicació dels criteris d'inclusió i

exclusió, les famílies seleccionades van arribar des de les entitats següents:

- 6 famílies derivades del Centre Municipal de Serveis Socials Est.
- 5 famílies derivades de l'IES Son Rullan.
- 4 famílies pertanyents al programa CaixaProinfància de Cooperativa Jovent.

Pel que fa al perfil, és evident que totes les famílies tenien fills a càrrec i presentaven una situació de risc o vulnerabilitat social, tot i que hi havia algunes situacions i dificultats psicosocials rellevants que cal esmentar:

- Unitat familiar de pare, mare, filla de 14 anys i fill de 8 anys. La mare presentava un problema important d'addicció a l'alcohol que dificultava especialment la comunicació de la família.

- Unitat familiar de pare, mare i tres fills, un de 14 anys. El pare havia arribat a Espanya després d'estar un any al desert i travessar l'Estret amb una barca. Estant aquí amb la família, la mare abandona la llar, i queda només ell a càrrec dels tres fills.

- Unitat familiar de pare, mare, fill adolescent i una filla major d'edat. La mare presenta una addicció important al sexe i a la pornografia.

- Unitat familiar de pare i filla. La mare no tenia relació amb la filla des que tenia quatre anys.

- Dues famílies en què els adolescents tenien conductes violentes, cometien furts i consumien drogues.

- A la resta de famílies, les dificultats tenien a veure amb falta de comunicació, desmotivació pels estudis, necessitat de millorar les habilitats de parentalitat positiva, etc.

Un cop concretades les famílies, les formadores de Jovent van fer les primeres entrevistes individuals; citaren la meitat de famílies i reservaren mitja hora de temps per a cada una. Aquesta entrevista inicial no es va plantejar únicament en termes d'informació sobre el programa i coneixement inicial de cada família, sinó que ja es va començar a treballar des de la perspectiva d'establir vincle amb elles, amb l'objectiu clar de les formadores de convertir-se en un referent per a cada unitat familiar, posant especial atenció en l'escolta activa, la comunicació no verbal, la complicitat a través de la mirada i els gestos, etc.

Objectius específics i desenvolupament de les sessions

Després de les entrevistes inicials es fixaren en el calendari les sessions amb el ferm propòsit d'avançar en el procés i mantenir la participació de totes les famílies en les 14 jornades.

Les sessions es van iniciar al març i van acabar al juny de 2016. Es va fer una sessió cada setmana (excepte en les vacances escolars de Pasqua). A la primera sessió, els membres del GIFES van fer

una presentació del PCF 12-16 a les famílies explicant que aquesta edició tenia una importància especial, ja que s'incloïa en el marc d'un procés de recerca-acció. Per això, es va agrair especialment la col·laboració i predisposició per participar també en aquest procés, respondre preguntes, emplenar tests inicials, de seguiment i finals, etc.

El desenvolupament de cada sessió va seguir els objectius del manual del PCF 12-16; en concret:

1. Millorar les relacions familiars (comunicació, organització i planificació, conflictes, temps, empatia).

2. Incrementar les competències parentals (coneixement, parentalitat eficaç i basada en l'autoestima, atenció positiva, reconeixement positiu, reduir el càstig físic, disciplina eficaç, reduir l'estrès i la depressió...).

3. Millorar les habilitats vitals i la conducta de fills i filles (augmentar la conducta basada en habilitats socials efectives, el vincle i l'afecció a l'escola, rendiment acadèmic i superació dels cursos, agressió encoberta, hiperactivitat, timidesa, depressió...).

4. Millorar les habilitats socials de fills i filles (comunicació, capacitat per establir límits i dir "no", sentiments, coneixements sobre el consum d'alcohol i drogues, com afrontar la ira i la crítica...).

5. Reduir o prevenir l'abús d'alcohol i de drogues (disminució del consum entre els progenitors i prevenir-lo entre els fills i filles).

Pel que fa a continguts, es treballaven de manera paral·lela en el grup de mares/pares i en el d'adolescents, encara que fent èmfasi en aspectes diferents, i posteriorment es feia la sessió conjunta. Bàsicament, es va partir del material propi del programa, encara que en ocasions es van fer algunes adaptacions per part de les professionals de Jovent per millorar la motivació, especialment dels menors. De manera molt resumida, els continguts principals que es van tractar en el conjunt de les sessions van ser:

- El temps en família.
- La comunicació.
- La resolució de problemes i els límits.
- Les relacions afectives i la sexualitat.
- Les habilitats d'afrontament.

La dinàmica de cada sessió estava pautada amb una mateixa seqüència. Les famílies arribaven mitja hora abans de la sessió i ja les esperaven amb un berenar molt ben preparat pel personal de la Cooperativa Jovent, usualment personal de manteniment o de la coordinació. L'espai del berenar va ser fonamental, perquè permetia a les famílies conèixer-se més i, si tenien dubtes o necessitaven comentar alguna cosa més íntima que hagués passat al llarg de la setmana, podien parlar amb

les professionals, i aquestes podien donar el suport necessari, ja fos en el grup o derivant-los a altres serveis. Després del berenar, el grup es dividia; les mares i els pares anaven a una sala i els adolescents a una altra, amb els respectius professionals i voluntaris assignats. A la segona hora, els dos grups es tornaven a reunir. Els continguts de les sessions van seguir el programa especificat en el manual PCF 12-16. Finalment, es deixava un espai per al comiat.

Per a cada sessió, els equips professionals i de voluntariat es van dividir de la manera següent:

	Sessió amb mares/pares	Sessió amb adolescents	Servei de guarderia
1a hora	• *Psicopedagoga (Coop. Jovent)* • *Voluntari de suport, educador social (GIFES)* • *Observador (GIFES)*	• *Educadora social (Coop. Jovent)* • *Voluntària de suport (professora IES Son Rullan)* • *Observador (GIFES)*	• *2 voluntàries (GIFES)*
	Sessió conjunta		
2a hora	• *Psicopedagoga (Coop. Jovent)* • *Educadora social (Coop. Jovent)* • *Voluntari de suport, educador social (GIFES)* • *Voluntària de suport (professora IES Son Rullan)* • *2 observadors (GIFES)*		

A més dels espais de berenar, altres elements de motivació i fidelització de grup van ser els sopars i els incentius. En dues ocasions es va organitzar un sopar a la fi de la sessió, on cada família va aportar un plat per compartir amb el grup i Jovent va aportar pizzes extragrans; una iniciativa que va ajudar a reforçar les relacions entre elles des d'un espai informal. També, gràcies a tres aportacions que va fer l'Obra Social "la Caixa", es van poder donar incentius al seu compromís amb el programa; en concret, entrades de cinema i de futbol per a tots els membres.

Val a dir que, en acabar cada sessió, la majoria de vegades les dues professionals es quedaven un temps amb una o dues famílies fent una petita tutoria individualitzada, on es comentaven tant la dinàmica i els problemes sorgits arran de la sessió com problemes o preocupacions sorgides a la llar durant la setmana anterior. D'altra banda, entre sessió i sessió, s'enviava per WhatsApp un missatge a mitjan setmana recordant la pràctica que les famílies havien de fer a casa, i un altre recordatori el dia de la reunió. A més, s'oferia assessorament i ajuda telefònica quan una família tenia un problema particular.

Pel que fa a la coordinació entre professionals, hi va haver reunions permanents amb els de l'IES Son Rullan, amb serveis socials i amb els de la pròpia entitat que també treballaven amb les famílies en altres programes. Les principals conclusions d'aquest seguiment tenien a veure amb les conductes dels adolescents, ja que amb el pas del temps es va anar evidenciant una millora en els seus estudis, en les actituds i conductes a l'IES, així com en les relacions familiars. Però aquesta coordinació i comunicació havia de ser fluïda i molt atenta a tots els àmbits relacionals dels menors; no solament entre professionals vinculats al programa sinó també amb aquells que poguessin treballar amb ells

i elles en altres àmbits. En aquesta edició hi hagué alguns dèficits en aquest sentit; un exemple clar va ser el de l'aplicació de les polítiques de sancions d'un IES a un adolescent que havia millorat el seu rendiment i actitud. Una millora reconeguda pels seus propis tutors i tutores, però que va ser expulsat per faltes comeses anteriorment. Probablement, si hi hagués hagut els espais de coordinació adequats, aquest fet no s'hauria produït.

Resultats en la dinàmica del grup

Sens dubte, el primer aspecte a destacar de la dinàmica del grup és l'elevat compromís de les famílies tant en l'assistència a les sessions com en la realització de les tasques setmanals per a casa; tots dos aspectes es van donar de manera constant i generalitzada, amb molt poques excepcions. Les característiques pròpies dels participants, les seves ganes de seguir el programa i fer aportacions van enfortir les dinàmiques i van anar generant un ambient molt proactiu. Per exemple, un detall important que explica la posició que ocupava cada família en el si de el grup va ser que, quan a alguna li era impossible acudir a la sessió, avisava a través del grup de WhatsApp creat a propòsit, de tal manera que a la sessió es col·locaven totes les cadires i quedaven lliures aquelles en què se situava usualment la família que faltava. Va ser un costum que va sorgir de manera espontània entre el grup mateix, com una manera de fer presents aquells que en formaven part.

Un altre element rellevant va ser l'estret seguiment als adolescents. Amb aquells en què es va detectar la necessitat d'enfortir el vincle es van crear contactes fora de l'horari de grup per facilitar que el seu paper fos proactiu, es van fer trucades de seguiment i de fidelització per assegurar la seva presència a les sessions. En qualsevol cas, es va fer palès el suport dels menors; tot i que els pares i les mares van estar compromesos en la participació en el PCF al llarg dels gairebé quatre mesos de durada. Va haver-hi setmanes en què van ser els fills i les filles els que van motivar els pares a acudir a les sessions, perquè consideraven que els vincles familiars havien millorat. En aquest sentit, en algunes entrevistes individuals, van expressar que no sabien molt bé en què estaven treballant els seus progenitors durant la primera hora, però veien que estaven aprenent a comprendre'ls, que havien disminuït les discussions a casa i que la comunicació era de més qualitat.

Destaquem també el fet que en el grup de pares i mares hi havia quatre parelles i dos pares sols, un aspecte que no sol passar en aquests col·lectius; encara que, en aquest cas, la major presència paterna sens dubte va enriquir el grup. De fet, al Centre Jovent no s'ha tornat a tenir un grup amb una participació paterna tan alta.

Pel que fa als continguts i materials a disposició el programa, a mesura que s'avançava en la dinàmica de les sessions, i tenint en compte les característiques del grup, va caldre modificar algunes activitats per millorar la motivació, especialment dels adolescents, tot i que mantenint l'objectiu de cada sessió. En conseqüència, en alguns casos fou necessari elaborar material nou que s'adaptés als canvis introduïts, uns canvis que van permetre una millor consecució dels objectius entre els nois i les noies.

3. CINC SESSIONS MÉS DE REFORÇ I SEGUIMENT

Una de les claus que exterioritzen l'èxit d'aquesta edició del PCF 12-16 va ser la demanda de les pròpies famílies per donar continuïtat al programa. Havien mantingut una comunicació activa entre elles, contactant-se mitjançant trucades i el grup de WhatsApp, a més de mantenir la relació amb les formadores cada vegada que ho consideraven necessari, demanant ajuda o fent alguna consulta. Per això, al febrer de 2017, l'entitat va organitzar cinc sessions més per fer un seguiment de l'aplicació del programa en les famílies i reforçar continguts.

En aquest grup de seguiment del PCF hi va haver tres famílies que no van poder continuar; dues perquè tenien problemes de conciliació laboral i una altra per malaltia greu.

A la primera sessió, tant adolescents com mares/pares van triar per separat els temes que volien treballar, i posteriorment es van posar en comú. Progenitors i fills/es van compartir amb el grup els canvis que havien pogut mantenir en el temps des de l'edició anterior i els que no, i d'aquest debat van sorgir els temes escollits per a les quatre sessions posteriors. Les sessions prioritzades van ser les següents:

- Sessió 3: Recompenses.
- Sessió 6: Comunicació II: reunions familiars.
- Sessió 9: Resoldre problemes.
- Sessió 11: Posar límits I: reduir el mal comportament.

En totes les sessions es va prendre com a referència la sessió base i es va aprofundir el que s'havia treballat amb dinàmiques diferents.

D'aquesta segona edició cal assenyalar que la majoria de mares i pares van manifestar que, tot i que hi havia dificultats que no havien pogut solucionar, coincidien que els vincles familiars eren més sans i que s'escoltaven més. Per la seva banda, els adolescents manifestaven que els era més fàcil posar-se al lloc dels pares, i que les discussions dins les famílies eren més espaiades i amb menys intensitat.

Finalment, cal dir que, com a valor afegit als resultats del programa, dos adolescents van començar un procés d'orientació laboral a Jovent, i actualment n'hi ha un que cursa un certificat de professionalitat de ferreria a l'entitat.

4. CONCLUSIONS

Dels resultats de la implementació del PCF 12-16 al Centre Jovent amb aquest primer grup de famílies es pot inferir que el programa té un grau d'eficàcia elevat gràcies al seu enfocament sistèmic i d'entrenament actiu d'aspectes emocionals i cognitius, incidint clarament en què les famílies millorin les seves competències, i augmentin la qualitat de les seves relacions i la capacitat d'autonomia.

En aquesta edició de 2016 es va poder comprovar que el programa PCF 12-16 està molt ben plantejat tant en els seus objectius com en continguts, i que és fonamental el valor que dona als elements facilitadors i de cohesió de grup, com ara el servei de guarderia per als fills i filles que no poden participar en les sessions, o aquells que promouen un ambient proactiu i positiu com els berenars, sopars i altres incentius. En aquest sentit, coincidim en la importància que dona a aquests factors l'adaptació del programa feta pel GIFES-UIB. Són, a més, aspectes que ajuden no tan sols a la consecució dels continguts formals sinó també a generar dinàmiques pròpies de l'autogestió de grups, com l'establiment de compromisos entre les famílies, la comunicació entre elles amb continguts més enllà dels propis del programa, el sentit de pertinença a un grup que ajuda al creixement i a la millora de les relacions familiars, les relacions informals fora dels espais de sessió... Uns factors que, en conjunt, van ser crucials per a la fidelització del grup al llarg de les 14 sessions.

D'altra banda, creiem que una altra de les claus de l'èxit d'aquesta edició va ser la implicació de les formadores de Jovent. El manteniment i la fidelització de les famílies al llarg de tot el procés es deu, en gran part, a l'estret seguiment que van fer, mitjançant tutories individualitzades, WhatsApps de recordatori i trucades telefòniques de suport i d'assessorament que les convertiren en vertaders referents de pares i adolescents. A més, van exercir una intensa tasca de coordinació amb altres professionals vinculats a les famílies (treballadores socials, professores, etc.) i van dur a terme derivacions a programes o professionals específics per problemàtiques que excedien l'objectiu del Programa. També va ser molt important la tasca d'adaptació del temari i del material, pensant en les particularitats del grup.

Un altre aspecte rellevant que incidí en els bons resultats d'aquesta edició fou el paper desenvolupat pels professionals del GIFES-UIB. En aquest sentit, cal fer menció de la importància dels espais de coordinació després de les sessions amb l'equip de Jovent; alguns, no planificats. Els reforços i consells per solucionar dubtes, donant seguretat a les formadores; els materials que van aportar des del seu programa; la seriositat en el plantejament del procés de recerca-acció que es desenvolupava de manera paral·lela i, en conjunt, la seva predisposició a col·laborar en tot moment, van ser fonamentals per aconseguir els objectius.

Finalment, cal esmentar la importància de la implicació d'aquest grup de famílies en la consecució dels objectius, un aspecte que no ha tingut amb la mateixa intensitat en edicions posteriors organitzades per l'entitat. És evident que, a més de les característiques pròpies del programa, hi va haver una sèrie de factors que van ajudar a la seva adhesió: derivacions molt treballades, elevat nombre de recursos humans implicats (professionals i voluntaris), moltes hores de dedicació a la fidelització i al seguiment més enllà del que estrictament està marcat en el programa, coordinació entre professionals, etc. El cas és que, d'alguna manera, les famílies "van fer seu" el programa i el van enriquir, compartint experiències de vida, dificultats i la seva saviesa amb les altres famílies i amb les formadores. El grup els permetia reconèixer-se i repensar-se com a pares, com a fills i com a família: cada una de les trobades era un parèntesi en la seva quotidianitat, on era possible gaudir i alhora créixer com a família.

Sens dubte, l'experiència amb aquest grup va evidenciar que el PCF 12-16 és un programa que permet que les famílies facin canvis ràpids i que es mantinguin en el temps, aprofundint en temes

d'importància per a la convivència. Els pares i les mares que el fan troben un espai on pensar i provar noves estratègies que els ajuden a millorar el vincle amb els seus fills adolescents i, alhora, aquests milloren la seva autoestima, tornen a connectar amb la motivació d'estudiar i aprenen a tenir una mirada crítica de l'entorn al qual pertanyen, augmentant les possibilitats de ser promotors de canvis al seu grup de pertinença.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Orte, C.; Oliver, J. L. i Brage, Ll. (2011). "Análisis del proceso y resultados de aplicación de un programa de competencia familiar en el ámbito de protección de menores". A María Rosa Buxarrais (presidència). XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Congrés dut a terme a Barcelona.

Orte, C. i GIFES. (2016). "Manual de implementación del Programa de Competencia Familiar (PCF 12-16)". Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la Universitat de les Illes Balears.

Orte, C. i GIFES. (2019). "Avaluació dels efectes del programa de competència familiar universal en centres educatius de primària i secundària (PCF-U, 11-14)". *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2019*: 402-410.

El GIPEC IB, també al servei de la comunitat educativa

Joan Antoni Sancho

RESUM

Aquest article pretén descriure de manera breu tot el que fa referència a la psicologia d'emergències, des d'uns aspectes introductoris històrics en l'àmbit nacional i autonòmic, passant per situacions de grans emergències que s'han produït, fins a arribar al funcionament del Grup d'Intervenció Psicològica en Emergències i Catàstrofes de les Illes Balears (GIPEC IB), del Col·legi Oficial de Psicologia de les Illes Balears (COPIB), i les intervencions que fa, i la descripció d'un blog que utilitza com a recopilatori de documentació.

Es descriuen igualment actuacions que s'han duit a terme en centres educatius, les competències personals del professional de la psicologia d'emergències i una explicació sobre què són els primers auxilis psicològics. També s'exposa informació bàsica en relació amb el dol, les seves fases i què s'entén per "elaborar una pèrdua". El text acaba amb una informació sobre pautes d'actuació als centres escolars i organització de rituals en el cas de successos traumàtics.

Un aspecte inherent a l'article és donar a conèixer el servei que presta el GIPEC IB perquè la comunitat educativa sàpiga que existeix aquest recurs i pugui sol·licitar la seva intervenció en cas de necessitat.

RESUMEN

Este artículo pretende describir de manera breve todo lo que hace referencia a la psicología de emergencias, desde aspectos introductorios históricos en el ámbito nacional y autonómico, pasando por situaciones en que se han producido grandes emergencias, hasta llegar al funcionamiento del Grupo de Intervención Psicológica en Emergencias y Catástrofes de las Illes Balears (GIPEC IB), del Colegio Oficial de Psicología de las Illes Balears (COPIB), y los tipos de intervenciones que realiza, y la descripción de un blog que utiliza como recopilatorio de documentación.

Se describen igualmente actuaciones que se han llevado a cabo en centros educativos, las competencias personales del profesional de la psicología de emergencias y una explicación de qué son los primeros auxilios psicológicos. También se expone información básica relacionada con el luto, sus fases y qué se entiende por "elaborar una pérdida". El texto termina con una información sobre pautas de actuación en los centros escolares y organización de rituales en el caso de sucesos traumáticos.

Un aspecto inherente al artículo es dar a conocer el servicio que presta el GIPEC IB para que la comunidad educativa sepa que existe este recurso y pueda solicitar su intervención en caso de necesidad.

1. ANTECEDENTS DE LA PSICOLOGIA D'EMERGÈNCIES

A Espanya, l'any 1971, mitjançant el Telèfon de l'Esperança, hi ha iniciatives d'atenció en crisi; a principi dels anys noranta, els dispositius de Protecció Civil incorporen professionals de la psicologia en plans d'actuació davant emergències.

COPIB
Col·legi Oficial de Psicologia de les Illes Balears

El punt de partida es considera que va ser el desastre del dia 7 d'agost de 1996 al càmping Las Nieves, a Biescas (Osca, Aragó), en el qual moriren 87 persones. A partir d'aquí, hi ha una demanda social d'ajuda psicològica de característiques noves i, posteriorment, una valoració positiva de la intervenció dels psicòlegs per part dels afectats i dels mitjans de comunicació.

És a partir d'aquí que es desenvolupa la intervenció del psicòleg en situacions d'emergència i desastres, de tal manera que, en l'actualitat, es preveu com un recurs més en la gestió de les emergències massives.

2. SITUACIONS DE GRAN EMERGÈNCIA

Després del desastre de Biescas s'han produït a Espanya diferents situacions, accidents i atemptats que han suposat una gran participació de professionals de la psicologia d'emergències. En destacaria els següents:

- Atemptat de l'11 de març de 2004. Varen ser una sèrie d'atacs terroristes en quatre trens de la xarxa de rodalies de Madrid duts a terme per una cèl·lula terrorista. 193 persones varen morir i 2.057 varen resultar ferides. El Col·legi Oficial de Psicòlegs de Madrid va organitzar un dispositiu de coordinació d'emergència en què participaren 948 psicòlegs.

- Accident en el metro de València el 3 de juliol de 2006. Es va produir l'accident d'un comboi de Ferrocarrils de la Generalitat Valenciana a la ciutat de València. 41 persones varen morir i 47 varen resultar ferides. L'equip d'intervenció en catàstrofes del Col·legi Oficial de Psicòlegs de València va atendre unes 400 persones amb uns 18-20 psicòlegs.

- Accident del vol 5022 de Spanair el 20 d'agost de 2008 a Madrid. Va sofrir un accident immediatament després de la maniobra d'enlairament. 154 persones hi varen morir. El Col·legi de Psicòlegs de Madrid va participar en les tasques d'ajuda als familiars posant en marxa un dispositiu d'atenció en el qual van col·laborar 183 psicòlegs i 19 coordinadors de grup.

- L'accident ferroviari de Santiago de Compostel·la (o accident d'Angrois) es va produir el dimecres 24 de juliol de 2013 quan un tren Alvia que viatjava de Madrid a Ferrol va descarrilar a uns tres quilòmetres de l'estació de Santiago de Compostel·la. Hi va haver 80 morts i 140 ferits. Varen participar-hi 42 psicòlegs del Grup d'Emergències del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Galícia (GIPCE), així com de la UMAD de l'Ajuntament de Santiago i també de la Creu Roja.

- Accident aeri, el 24 de març de 2015, del vol 9525 de Germanwings procedent de Barcelona i amb destinació Düsseldorf (Alemanya). El copilot d'un A320-211 va estavellar l'avió contra els Alps francesos i causà la mort dels 144 passatgers, de l'altre pilot i dels quatre tripulants de cabina a bord de l'avió. Els familiars varen rebre el suport psicològic del personal del Servei d'Emergències Mèdiques (SEM) de la Generalitat de Catalunya i de l'Equip de Resposta Immediata en Emergències (ERIE) de la Creu Roja.

- Atemptat a la Rambla de Barcelona el 17 d'agost de 2017. Hi hagué un atropellament massiu deliberat a la Rambla de Barcelona. Hi van morir 15 persones i més de 100 van resultar ferides. S'activaren psicòlegs des de diferents organismes: Ajuntament de Barcelona; la Divisió de Gestió de Crisi, que s'ocupa de la coordinació de la xarxa nacional de psicòlegs d'urgències i emergències de PSYA; el servei de psicologia d'emergències del SEM (Servei d'Emergències Mèdiques de la Generalitat) i el Col·legi de Psicòlegs de Catalunya.

- Inundacions a la comarca de Llevant de Mallorca el 9 d'octubre de 2018. El fet va produir la mort de 13 persones. Es va activar el GIPEC IB amb la participació de 16 psicòlegs sota la coordinació de la Direcció General d'Emergències del Govern de les Illes Balears (es descriu posteriorment amb més detall).

Són alguns exemples d'emergències que han evidenciat la rellevància de cobrir les necessitats psicològiques de les víctimes i també dels intervinents, entenent com a tals bàsicament el personal sanitari, les forces de seguretat, els bombers i els membres de Protecció Civil.

La intervenció psicològica en situacions de crisis i catàstrofes és de gran importància, no sols per a evitar més sofriment de les persones afectades en els primers moments i afavorir la manifestació adequada de les emocions, sinó també per a prevenir i minimitzar les possibles conseqüències psicològiques posteriors.

3. ELS COL·LEGIS PROFESSIONALS DE PSICOLOGIA I ELS GRUPS D'EMERGÈNCIES

El Consell General de la Psicologia d'Espanya constitueix l'òrgan coordinador i representatiu dels col·legis oficials de psicologia.

En el Consell General hi ha establerta l'Àrea d'Intervenció Psicològica en Emergències i Catàstrofes, que té com a objectiu avançar i aprofundir en els canvis que es produeixen tant en la societat com en la mateixa professió, amb la intenció de consolidar l'estatus del professional de la psicologia en l'àmbit de les emergències tant quotidianes com extraordinàries.

L'Àrea d'Intervenció Psicològica en Emergències i Catàstrofes està constituïda pels representants (titulars i suplents) de l'àrea dels diferents col·legis autonòmics, i Javier Torres Ailhaud (degà del COPIB) n'és el coordinador actual.

A les Balears, l'any 1998, al Col·legi Oficial de Psicologia de les Illes Balears (COPIB) es constitueix el Grup d'Intervenció Psicològica en Emergències i Catàstrofes (GIPEC IB), en el marc d'un conveni

amb la Direcció General d'Emergències de la Conselleria d'Interior del Govern de les Illes Balears. A l'efecte d'organització interna, hi ha el Grup GIPEC IB per a grans emergències i el Grup GIPEC IB 112, com a subgrup de l'anterior, per a emergències quotidianes.

4. El GIPEC IB 112

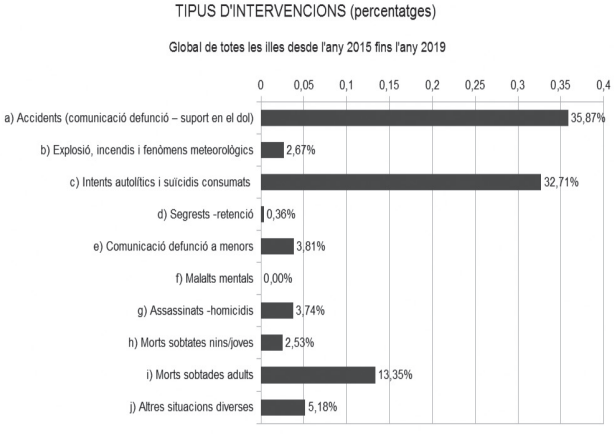
El GIPEC IB 112 està format per professionals de la psicologia repartits per les quatre illes amb possibilitat de resposta immediata les 24 hores del dia els 365 dies de l'any i formats en emergències: 31 a Mallorca, 10 a Menorca, 8 a Eivissa i 3 a Formentera. Antònia Ramis Oliver és la responsable del grup i la vocal de la Junta de Govern del COPIB de l'àrea d'emergències.

Per formar part del GIPEC IB s'ha efectuat una selecció amb professionals de la psicologia que han manifestat voluntàriament la intenció de participar-hi; entre d'altres requisits, s'ha de demostrar una elevada formació en emergències.

El GIPEC IB 112 es reuneix una vegada al mes per planificar el torn de guàrdies i a la vegada analitzar les diferents actuacions dutes a terme el mes anterior, per treure'n opcions de millora per al futur.

5. TIPUS D'INTERVENCIONS DEL GIPEC IB

Segons la licitació amb la Conselleria d'Administracions Públiques i Interior, el grup GIPEC IB 112 intervé amb persones que necessiten atenció psicològica arran de situacions derivades d'accidents, comunicació de males notícies, intervenció amb malalts mentals, assassinats, morts sobtades (d'adults, adolescents o nins), intents autolítics (consumats o no), intervenció amb menors víctimes de situacions traumàtiques, situacions de violència o que requereixin una intervenció psicològica immediata i d'urgència, o suport en el dol.



Només intervé en el temps que dura la situació crítica, ja que l'atenció psicològica posterior a l'emergència en algunes situacions es du a terme a partir de la decisió de la direcció general competent en menors i família, en el marc d'un programa de suport i intervenció psicològica postemergències.

Aquestes intervencions, en les quals he estat activat alguna vegada, representen un repte personal i professional important per al psicòleg o la psicòloga que hi intervé, perquè desconeix les circumstàncies que trobarà al lloc dels fets. Cada situació pot ser nova, imprevista; però, una vegada que acaba la intervenció, l'agraïment tan sincer de les persones a les quals s'ha pogut ajudar, en uns moments emocionalment molt complicats per a elles, compensa totalment l'esforç i dona sentit al treball fet.

Unes altres intervencions serien les que podria haver-hi en cas de grans catàstrofes, com va ser el cas de les inundacions de la comarca de Llevant a Mallorca, i que s'explica posteriorment.

Les intervencions del GIPEC IB 112 entre l'any 2015 i l'any 2019 han estat 1.027. Les activacions que destaquen més són les 367 relacionades amb el suport en el dol a familiars, bàsicament per morts produïdes en accidents; això representa un 35,8 per cent de totes les intervencions. També cal destacar, en segon lloc, les 336 intervencions relacionades amb intents autolítics o suïcidis consumats (32,7 per cent). En tercer lloc, en uns percentatges bastant inferiors, hi ha les intervencions per morts sobtades, amb 136 activacions, que representen un 13,3 per cent del total.

Per illes, les que es reflecteixen en el gràfic són 780 a Mallorca, 66 a Menorca, 155 a Eivissa i 26 a Formentera.

6. BLOG DEL GIPEC IB

El GIPEC IB disposa d'un blog en línia. Jo mateix som el responsable de mantenir-lo al dia. El blog es va crear el novembre de 2013 amb la idea de concretar i materialitzar alguns dels objectius que té establerts la comissió de l'àrea de psicologia de les emergències. Entre d'altres, la finalitat era la creació d'una base de dades d'investigacions, bibliografia, estudis, projectes i recursos en l'àrea de les emergències, accessible a tots els col·legiats i a la ciutadania en general. I també la creació d'una guia de recursos de la Comunitat amb enllaços i telèfons de contacte, etc.

Es pot accedir al blog, <**https://psicologosemergenciasbaleares.wordpress.com/**>, a través de la pàgina web del COPIB (http://www.copib.es/) o, directament, a través d'un cercador com és el Google, escrivint simplement "GIPEC IB".

El blog està estructurat en els apartats següents, amb uns exemples o resums dels seus continguts:

- **Declaració:** "El COPIB no té per què subscriure els enfocaments dels documents disponibles…".

- **Presentació:** història del grup.

- **Informació:** articles, guies, intervinents, legislació/normes, llibres, pel·lícules, mitjans d'informació, publicacions/revistes.

- **Temàtiques:** accidents de trànsit, comunicació de males notícies, dol (infantil-juvenil-escolar), dol (general), emergències/catàstrofes, infància-joventut, malalties mentals, persones desaparegudes, suïcidis, terrorisme, violència de gènere.

- **Grups d'emergències:** relació dels grups de tots els col·legis professionals.

- **Notícies:** relacionades amb les emergències psicològiques.

- **Membres:** accés restringit als membres del GIPEC IB; conté: normatives, documents, quadrants de guàrdies, COPIB: informació, notícies, etc., relacionades directament amb el COPIB.

- **Organitzacions:** relacionades amb les emergències psicològiques.

- **Contacte:** telèfon, adreça i correu del COPIB.

- **Coronavirus:** un darrer apartat que s'ha afegit amb motiu de la COVID-19 on hi ha tot tipus d'informació, guies, consells, notícies, etc.

El mes d'abril de 2020, el blog va superar les 1.000 entrades, amb publicacions, articles, guies…, distribuïts en 23 pàgines.

Uns dels apartats de més interès al món educatiu és el que apareix a la pestanya de Temàtiques amb el nom Infància/Joventut. Aquí hi ha articles, documents, guies, etc., que fan referència a múltiples situacions, com és el cas d'autolesions, com explicar un atemptat, reaccions d'adolescents davant emergències i desastres, violència sexual contra nins i nines, com donar males notícies, guia de detecció de violència de gènere en l'àmbit educatiu, com explicar la mort als nins, el procés de dol a l'escola, prevenció del suïcidi entre adolescents, primers auxilis psicològics, etc.

A la pestanya Temàtiques també hi ha un apartat que indica Dol (infantil-juvenil-escolar), on es poden trobar més de 35 documents (materials, guies…) específics, relacionats amb la mort i el dol, de molta utilitat tant per a professorat com per a equips directius, pares i mares, etc.

Un dels documents que pot ser molt útil en una situació en què es produeix una mort en un centre és un protocol d'actuació en centres educatius, una guia breu per a l'assessorament i la intervenció que té el títol *El dol al meu centre. El dol a la meva aula*, elaborat per Antònia Ramis, vocal responsable del GIPEC IB.

7. COM ES POT SOL·LICITAR LA INTERVENCIÓ D'UN PSICÒLEG O UNA PSICÒLOGA D'EMERGÈNCIA?

Els membres del GIPEC IB 112 sols intervenen quan són activats pel centre d'emergències 112. De manera que la sol·licitud es tramita simplement fent la petició amb una telefonada a l'112.

Les sol·licituds es fan des del Servei d'Atenció Mèdica Urgent 061, la Guàrdia Civil, Policia Nacional, Policia Local o Protecció Civil. També la pot fer un particular que es trobi en una situació traumàtica que aparegui en les intervencions previstes.

No fa falta dir que des de la central d'emergències hi ha una especial sensibilitat per tot el que afecta els nins i joves, de manera que una situació traumàtica que es produeixi, per exemple, en un centre educatiu té una resposta prioritària.

8. INTERVENCIONS DEL GIPEC IB 112 EN CENTRES EDUCATIUS

A petició dels centres educatius directament a l'112, aquests darrers anys s'han efectuat també intervencions a les escoles. La casuística que ha provocat l'activació del psicòleg o la psicòloga de guàrdia del GIPEC IB 112 ha estat diversa; des de suïcidis d'alumnat, mort de professorat, homicidi d'una alumna, accidents de trànsit amb resultats de mort d'alumnes, mort sobtada de pares o mares d'alumnes…

En general, les intervencions s'han efectuat amb el grup de classe més afectat o implicat directament en el fet objecte de l'activació, i també donant suport i assessorament a equips directius i professorat.

Relació d'intervencions més destacades:

- Abril de 2015: CEIP Infante Don Felipe. Mallorca.
- Novembre de 2015: CEIP Nova Cabana. Mallorca.
- Desembre de 2015: Col·legi Sant Josep Obrer. Mallorca.
- Abril de 2017: Col·legi Madre Alberta. Mallorca.
- Novembre de 2017: IES Politècnic. Mallorca.
- Desembre de 2017: CEIP Algaida. Mallorca.
- Març de 2018: IES Port d'Alcúdia. Mallorca.
- Abril de 2018: IES M. Àngels Cardona. Menorca.
- Gener de 2019: IES Quartó de Portmany. Eivissa.

- Agost de 2019: Col·legi Lluís Vives. Mallorca.
- Octubre de 2019: IES Balàfia. Eivissa.
- Febrer de 2020: IES Cap de Llevant. Menorca

9. INTERVENCIONS RELACIONADES AMB CENTRES EDUCATIUS EN EL MARC DE LES INUNDACIONS DE LA COMARCA DE LLEVANT DE MALLORCA

El dimarts dia 9 d'octubre de 2018, motivades per unes condicions meteorològiques adverses amb fortíssimes pluges, hi hagué unes inundacions que provocaren, a la zona del Llevant de Mallorca, unes grans destrosses materials i la pèrdua de 13 vides humanes.

Immediatament, la Direcció General d'Emergències 112 va activar el Grup d'Intervenció Psicològica en Emergències i Catàstrofes de les Illes Balears (GIPEC IB), que des del primer minut va donar suport psicològic als familiars dels desapareguts, de les víctimes mortals i a altres persones que es varen veure seriosament afectades per la catàstrofe. Durant els deu dies que va durar l'operatiu com a fase d'emergència, vàrem intervenir 16 professionals de psicologia als diferents escenaris (PMA punt de comandament; poliesportiu de Manacor, Centre Na Camel·la, Espai 36, etc.)

És en aquest context que la Conselleria d'Educació, mitjançant l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar (CONVIVÈXIT), va sol·licitar directament al COPIB la seva ajuda i col·laboració perquè en el moment de l'obertura dels centres educatius de les zones més afectades, dilluns dia 15 d'octubre, estiguessin a la disposició tant dels claustres de professorat com de l'alumnat, donant suport i assessorament psicològic.

Aquesta petició es va materialitzar amb l'assistència de cinc professionals de la psicologia del GIPEC IB que varen treballar tots els aspectes psicològics relacionats amb el fet traumàtic provocat per les inundacions en cinc centres educatius: Puresa de Maria, CEIP s'Illot, CEIP Sant Llorenç, CEIP Son Carrió i IES Artà.

A més, el Centre de Professorat de Manacor (CEP), en col·laboració amb CONVIVÈXIT, va oferir als centres educatius de la zona la possibilitat de fer xerrades a càrrec dels membres del GIPEC IB, amb l'objectiu d'informar les famílies i els docents sobre els signes i símptomes esperats després d'una situació traumàtica i de pèrdua com les generades per les inundacions del Llevant de Mallorca.

Això es va concretar amb l'organització de diferents xerrades en diversos centres i espais entre el 17 d'octubre i el 15 de novembre, en les quals els professionals de la psicologia del GIPEC IB varen

informar i assessorar tant els claustres de professorat com els pares i mares de diferents nivells educatius. Aquests espais i centres educatius varen ser: CEIP Sant Miquel, CEIP Mestre Guillem Galmés (Sant Llorenç), El Card, El Son Carrió, CEP Manacor, IES Capdepera, IES Llorenç Garcias i Font (Artà), IES Porto Cristo i IES Puig de sa Font (Son Servera).

Arran de les inundacions i la seva pròpia experiència en la intervenció en la catàstrofe, dos psicòlegs del GIPEC IB 112, Patrícia García i Rubén Ceinos, varen editar un conte anomenat *Hem viscut sa torrentada*. Un relat que pretén ser un recurs pedagògic amb l'objectiu, segons els autors, de disposar d'un material per als nins i les nines que varen viure les inundacions en primera persona, amb la certesa que el fet de recordar la situació viscuda ajuda a prevenir trastorns posteriors. El conte, amb il·lustracions de Toni Garsan i editat per Edicions UIB, va tenir la col·laboració de l'Ajuntament de Sant Llorenç i el Col·legi Oficial de Psicologia (COPIB).

10. COMPETÈNCIES PERSONALS DEL PROFESSIONAL DE LA PSICOLOGIA EN EMERGÈNCIES

L'estudi de les competències personals del professional de la psicologia en intervenció immediata s'inicia a la Direcció General de Protecció Civil i Emergències del Ministeri de l'Interior l'any 1998.

Segons Isabel Vera Navascués i Elena Puertas López, de la Direcció General de Protecció Civil i Emergències a Espanya, els requisits aptitudinals, de personalitat i les habilitats necessàries en el psicòleg d'emergències i catàstrofes en intervenció immediata són principalment habilitats de comunicació, resolució de problemes, presa de decisions i intervenció en crisi, entre d'altres.

En relació amb les aptituds necessàries en la intervenció psicològica, les més importants considerades en l'estudi que presenten les autores abans esmentades són: capacitat d'autocontrol, afrontament de l'estrès i capacitat d'avaluació de la situació.

Les competències personals del professional de la psicologia d'intervenció immediata estan condicionades per les funcions a exercir en l'emergència i per les condicions laborals en les quals s'exerceixen, i així, en funció de la informació recollida, s'estableixen els requisits següents:

- Habilitats de comunicació: empatia, capacitat de comprensió i habilitat d'escolta activa.
- Equilibri emocional, seguretat en si mateix, autocontrol.
- Resistència a la fatiga física i psicològica.
- Capacitat d'adaptació i flexibilitat.
- Capacitat i disposició per a treballar en equip i cooperar amb altres professionals.
- Tolerància a la frustració.

- Capacitat d'avaluació i planificació.
- Capacitat de presa de decisions en situacions d'estrès elevat.
- Disciplina.

11. PRIMERS AUXILIS PSICOLÒGICS (PAP)

Consisteixen a ajudar de manera immediata les persones i així atenuar els conflictes emocionals causats per la vivència de situacions traumàtiques. Els primers auxilis psicològics no són una forma de teràpia ni una opció per arribar a diagnosticar cap mena de trastorn. El professional de la psicologia valora en aquesta situació el millor tipus de relació terapèutica, sempre orientada a una intervenció ràpida.

La intervenció se centra en el tractament de les reaccions d'estrès agut i dol; per això, el psicòleg utilitza unes pautes bàsiques. Hi ha una presentació per iniciar un contacte de manera no intrusiva, per ser acceptat per la persona afectada, fent incidència que l'objectiu clar és oferir ajuda. S'ha de parlar de manera calmada per donar seguretat a la víctima i informar del que està passant. És fonamental garantir la seguretat emocional immediata de la víctima.

Es destaca i es fa incidència en les intervencions que les reaccions que pugui tenir la persona afectada són normals davant una situació que no és normal, que és extraordinària. Les reaccions poden ser de tipus cognitiu (dificultat per pensar, dèficit d'atenció…), emocional (ràbia, por, tristesa, angoixa, etc.) o conductual (agressió, evitació, plorera, impulsivitat…). Com a criteri general, es permeten totes les reaccions mentre no hi hagi una conducta agressiva cap als altres o autoagressiva que pugui portar la víctima a autolesionar-se (per exemple, pegar-se cops al cap).

S'ha de donar informació sense mentir i sense prometre res que no es pugui complir. Tampoc no és necessari donar massa informació ni entrar en detalls morbosos. Per intentar preservar la privacitat i confidencialitat de les persones afectades, s'han d'utilitzar, en la mesura de les possibilitats, espais tancats o, en tot cas, separar la persona i allunyar-la de grups de massa gent que envaeixen la privacitat.

L'escolta activa és una part important de les actuacions en primers auxilis psicològics. Facilitar l'expressió perquè la persona afectada pugui explicar què ha passat, què pensa, què sent. Aquestes persones, contant el que han viscut, fan el que s'entén com a ventilació emocional, que ajuda a gestionar els pensaments i les emocions.

La contenció emocional és l'objectiu inicial de la intervenció. La persona es troba sovint en estat de xoc, desorientada, incrèdula sobre el que ha passat; per això, és convenient calmar-la i orientar-la, estabilitzar els seus nivells d'activació. La informació sobre les seves reaccions, així com sobre la

situació, els fets que s'han produït, li han de permetre afrontar les seves preocupacions immediates i poder alleujar la seva ansietat.

Es donen pautes d'afrontament perquè la persona pugui prendre un rol actiu en l'adaptació a la nova situació i sàpiga gestionar els primers dies. La informen de les reaccions que pot tenir els dies següents, de manera que pugui normalitzar les reaccions psicològiques després de l'incident.

12. EL DOL

És el procés emocional que passa una persona que ha sofert algun tipus de pèrdua. És un procés adaptatiu totalment normal. El dol és un procés normal, no és una malaltia o un trastorn, i comporta unes reaccions determinades. És un procés únic; cada persona té un dol diferent.

És un procés totalment previsible i pot compartir alguna simptomatologia amb trastorns depressius o d'ansietat, però no podem parlar de depressió sinó de reaccions psicològiques de dol.

És un procés dinàmic, un procés en moviment que implica canvis d'estat físic, psicològic i social, i és normal que hi hagi baixades i pujades.

La intensitat i la durada del dol depenen de molts factors:

- Tipus de mort (esperada, sobtada, tranquil·la, violenta).
- La intensitat del vincle amb la persona morta.
- El tipus de relació amb la persona morta.
- L'edat.

La literatura científica indica que el dol per la mort d'una persona molt estimada pot durar entre 1 i 3 anys, però, com s'ha comentat, depèn de molts de factors.

El dol s'ha completat quan podem recordar la persona morta sense sentir dolor, quan hem après a viure sense ella, quan hem deixat de viure en el passat.

Aquesta frase de René Juan Trossero explica molt bé quan s'entendria la finalització d'un dol: "Quan hagis acabat d'acceptar que els teus morts varen morir, deixaràs de plorar-los i els recuperaràs en el record perquè et segueixin acompanyant amb l'alegria de tot el viscut".

13. DOL INFANTIL

El dol en els nins i els adolescents es veu influenciat per una sèrie de factors com l'edat, la relació i el vincle amb la persona morta, i amb els recursos externs i interns.

Hi ha alguns aspectes que el fan diferent respecte al dol d'un adult. Un és el ritme vital, que fa que el dol no impliqui una ruptura amb la realitat, amb les activitats que porta dia a dia, que no se solen interrompre. Mantenir les rutines és essencial i sol ser un factor protector. No passa així en els adults, en què podria representar una negació de la mort. L'expressió emocional és indispensable, però pot tenir una forma diferent de la dels adults i fins i tot pot no donar-se. Els nins necessiten comunicar els dubtes i les inquietuds als adults. Els suports familiars i socials són imprescindibles per a la resolució del dol.

14. DOL PATOLÒGIC

Es calcula que devers un 10 per cent de les persones afectades tindran un dol complicat amb implicacions a la salut física i psicològica. El dol serà crònic quan es prolongui en excés; no s'aconsegueix assumir la pèrdua i apareixen conductes desadaptatives.

Es pot parlar de dol patològic o complicat quan les reaccions emocionals per la pèrdua són molt intenses i impedeixen el funcionament normal de la vida diària. També quan la durada de la reacció s'allarga en el temps.

15. ELABORAR LA PÈRDUA

L'ésser humà experimenta diversos tipus de pèrdues al llarg de la vida. Cadascuna pot ser significativa i provocarà un procés d'adaptació, el que seria el procés de dol.

Segons Nomen (2007), hi ha quatre tipus de pèrdues:

- Pèrdues relacionals: pèrdues relacionades amb les persones que ens envolten. Mort de persones molt properes, trencament de relacions, abandonaments, abusos, etc.
- Pèrdues intrapersonals: tenen a veure amb les nostres capacitats intel·lectuals o físiques. Amputació d'una part del cos, patir algun tipus de minusvalidesa, etc.
- Pèrdues materials: relacionades amb objectes o possessions que ens pertanyen. Robatori d'un cotxe, incendi d'un habitatge, etc.
- Pèrdues evolutives: relacionades amb les fases del cicle vital amb els canvis que impliquen (infantesa, adolescència, joventut, edat adulta i vellesa).

16. FASES DEL DOL

Bowlby (1980, 1983) n'indica quatre fases:

- Fase de xoc o negació.

– Fase d'anhel i cerca.
– Fase de desorganització i desesperança.
– Fase de reorganització.

De totes les fases, interessa fer incidència en la primera, la que es tractaria en els primers auxilis psicològics: la fase de xoc o negació. En aquesta fase inicial apareix la negació de la pèrdua, i pot durar hores, setmanes o mesos. És una reacció normal de defensa, que permet calmar el dolor i perdura fins que s'aconsegueix assimilar parcialment la pèrdua.

17. SIMPTOMATOLOGIA EN UN PROCÉS DE DOL

En un procés de vivència d'una mort propera, fins i tot abans de realment començar un procés de dol, pot aparèixer simptomatologia de tres classes:

– Cognitiva: negació, atordiment, confusió, incredulitat, perplexitat, sentit d'irrealitat, desconfiança, no acceptació, tristesa, sentiments de culpabilitat, buidor, impotència, ràbia, desesperança, ressentiment cap a les persones que estan bé.

– Fisiològica: sequedat a la boca, sensació d'opressió en el pit, sensació de buidor a l'estómac, hipersensibilitat als renous, palpitacions, falta d'energia, debilitat muscular, alteracions del son i la gana, marejos, sensació d'ofegament, suor, tremolors, falta d'aire.

– Conductual: hiperactivitat o inactivitat, conductes de recerca. A vegades, augment del consum d'alcohol, tabac o psicofàrmacs. Aïllament social, conducta distreta, absent.

18. LA MORT EN ELS INFANTS

La tendència dels adults és pensar que els nins són emocionalment fràgils, i no és així. Es tendeix a infravalorar les seves capacitats. Molt sovint, en situacions traumàtiques, ens sorprenen les seves reaccions, que denoten una maduresa superior a la que esperam de la seva edat.

Les nostres pors ens impedeixen parlar de la mort als nins, perquè, a més, pensam que els pot perjudicar. És un tema que culturalment s'amaga, no s'accepta com la situació natural que és. Si els adults no ho tenim assumit, difícilment en podem parlar amb naturalitat als nins. Però s'ha de fer. Als nins no els podem amagar res, perquè, a més, detecten immediatament que passa alguna cosa greu. No els podem mentir, perquè perdrien tota confiança en la persona que els relata els fets.

La informació s'ha d'adaptar a l'edat del nin, al nivell de maduresa i a la seva capacitat de comprensió. S'ha d'abordar en funció de la capacitat cognitiva i emocional que té per poder comprendre-la

i integrar-la. Un aspecte a considerar és si hi ha experiències prèvies que poden condicionar la seva reacció, com per exemple que hagi viscut experiències semblants o que ho hagi conegut de persones properes, com amics seus.

Un concepte elemental que s'ha de plantejar és que la mort és universal, irreversible i permanent. Els conceptes del temps. El funcionament dels organismes vius. Hi pot haver una experiència prèvia de la mort d'algun animal de companyia que pot ajudar a fer entendre la idea que la situació és irreversible (la persona que ha mort no dorm, no es despertarà).

La comunicació als infants de la mort d'algú proper té dues particularitats afegides. Per una part, l'estat emocional de la persona que ho ha de transmetre, per la situació que viu en l'àmbit personal (pèrdua de la parella, d'un pare, etc.), i, per l'altra, aquesta por de no ferir, de protegir el nin a qui ha de transmetre la notícia.

En aquesta comunicació, molt sovint, i amb tota bona intenció, es fan aportacions incorrectes com, per exemple, indicar que "el temps ho cura tot", "a ell no li agradaria que sofrissis", "no ho pensis, que és pitjor", "tu el que has de fer és distreure't", "has de ser fort".

Com va dir Louis Pasteur, "no eviteu als vostres fills les dificultats de la vida, ensenyeu-los més aviat a superar-les". I també, com a recomanació, el que va dir William C. Kroen: "quan ajudam els nostres fills a curar-se del dolor que produeix la ferida emocional més profunda de totes —la mort d'un ésser estimat—, els dotam d'unes capacitats i d'una comprensió importants que els serviran per a la resta de les seves vides".

En cas d'acompanyament en el dol, ens trobam que no sabem com actuar, no sabem molt bé com interactuar amb la persona afectada, ningú no ens ha ensenyat a afrontar aquestes situacions que representen una gran càrrega emocional, i sovint el més apropiat és dir simplement: "no sé què dir-te, perquè no crec que hi hagi paraules que puguin alleujar el teu dolor".

19. PREVENCIÓ

La prevenció és la primera eina per aconseguir que qualsevol procés de dol que sorgeix en el context escolar pugui ser tractat de manera adient. Es fa necessari acostar l'escola a la didàctica de la mort com a part natural de la vida, i per això s'ha de sensibilitzar la comunitat docent sobre la importància de fer activats que desenvolupin factors de protecció davant el dol. Formació amb l'objectiu de normalitzar i integrar la pedagogia de la pèrdua, la mort i el dol en els centres educatius.

A partir de la Programació General Anual (PGA), que s'elabora a l'inici de cada curs escolar, en els centres educatius es fan moltes activitats i actuacions complementant els currículums establerts de cada etapa o curs. En aquestes planificacions és on tenen cabuda activitats formatives amb continguts

que permeten enfortir la capacitat de resposta de les comunitats educatives (professorat, pares, mares i alumnat) davant qualsevol pèrdua.

Hi ha experiències en el món educatiu, com és el cas del *Proyecto orugas y mariposas de colores en los pupitres de nuestra escuela*, que s'ha fet des de la Conselleria d'Educació del Govern de Canàries, amb un enfocament educatiu i pedagògic preventiu/pal·liatiu.

En els objectius del projecte s'indica: propiciar una formació integral per a la vida. Introduir el marc conceptual de la pedagogia de la mort i del dol. Reflexionar sobre la funció i contribució que poden exercir l'escola, el professorat i les famílies en situacions de mort, pèrdua i dol en el context escolar. Oferir pautes de reflexió i eines concretes per a poder tractar a l'escola el tema de la mort i la vivència que l'acompanya. Facilitar pautes i estratègies d'actuació al centre i a l'aula per fer —des d'una vessant educativa— un acompanyament pedagògic en situacions de mort, pèrdua i dol.

De manera puntual, alguns membres del GIPEC IB han impartit, a petició de centres escolars, ponències o tallers de curta durada de manera preventiva per assessorar i formar sobre aquests aspectes, oferir pautes d'actuació i transmetre aspectes generals sobre la psicologia del dol.

20. DAVANT UNA MORT AL CENTRE ESCOLAR

El sistema educatiu està format per un col·lectiu molt gran de persones, el que entenem tots com a comunitat educativa, i és molt probable que es pugui donar el cas d'experimentar directament una mort propera, bé entre el professorat, el personal no docent o l'alumnat, bé de pares o mares d'alumnes.

És aquí quan l'equip directiu, de manera normalment urgent, s'ha de reunir, fer una primera anàlisi de la situació, dels fets produïts, i elaborar una estratègia i unes actuacions. La casuística pot ser molt diversa; per exemple, la mort d'un professor pot ser esperada perquè patia una malaltia, o ser sobtada; s'ha produït a l'interior del centre o a l'exterior, dins l'horari escolar o no, en cap de setmana o a la nit.

S'han de tenir en compte tots els aspectes relacionats amb la comunicació de la notícia (que avui en dia amb l'ús de les xarxes socials sol ser pràcticament immediata), la planificació d'actuacions i la gestió del centre amb possible modificació d'horaris, espais, etc.

S'ha de comunicar a la Conselleria d'Educació, habitualment a través de l'inspector del centre o, si escau, directament a la Direcció General de Planificació. El departament de la Conselleria que pel tipus de competències és més proper a donar suport als centres de manera presencial és l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar (CONVIVÈXIT).

Com s'ha exposat anteriorment, també es pot sol·licitar la presència d'un psicòleg o psicòloga d'emergència telefonant directament a l'112.

21. ORGANITZACIÓ DE LES ACTIVITATS DE SUPORT I ELS RITUALS DE DOL

A l'hora de planificar actuacions s'han de preveure els diferents estaments i les intervencions a fer. Per exemple, amb el professorat podrien ser accions col·lectives (tot un claustre, un departament, etc.) i/o individuals (el professor més afectat per proximitat amb el company que ha mort). Amb l'alumnat també s'han de preveure accions col·lectives (per exemple, del grup de classe) o individuals. A l'àmbit més general també hi ha d'haver actuacions que impliquin més d'un grup de classe i, fins i tot, el centre educatiu complet.

Alguns aspectes generals a considerar amb relació al professorat: és necessari acollir i escoltar els nostres propis sentiments, compartir-los amb els companys i companyes del claustre. Acollir les emocions dels alumnes i les seves expressions. Cal destacar igualment que és important la presència de les professores i els professors en els moments de dol. La presència del professorat a l'aula quan els alumnes estan reflexionant o se senten afectats per la pèrdua és també fonamental. Han de sentir-se acompanyats.

22. PAUTES GENERALS SEGONS EL NIVELL EDUCATIU

Es defineixen algunes pautes per al tractament a l'aula en cas d'educació infantil: comunicar la mort de manera senzilla i clara. Emprar el contacte físic. Definir la mort com el moment en què el cos es deté del tot. Millor mantenir la rutina, oferir moments i situacions en els quals els alumnes i les alumnes exterioritzin els seus sentiments, i així generar tranquil·litat mantenint una actitud serena.

Pel que fa als cursos de 1r a 3r de primària, és millor comunicar la mort al més aviat possible. És procedent que els mestres comparteixin els seus propis sentiments amb l'alumnat. És important evitar frases de l'estil "els nens no ploren", "ja ets gran", "has de ser valent", "no et posis així", "ara ets tu l'home de la casa"..., i adoptar l'actitud d'escolta activa.

Als nivells de 4t, 5è i 6è de primària, unes pautes generals bàsiques podrien ser: intentar estar disponible perquè els alumnes puguin expressar-se. Abordar els temors (si apareixen). Garantir-los confidencialitat. Assegurar-los que estaràs al seu costat quan et necessitin. Evitar frases que generin pressió, com per exemple: "al teu pare li hauria agradat...". S'ha d'adoptar l'actitud d'escolta activa, utilitzar un llenguatge clar i adaptat, i tranquil·litzar davant la possibilitat d'altres morts.

En el cas d'adolescents, és idoni dedicar temps a conversar i a preparar els homenatges que considerin oportuns. Manifestar els teus sentiments i emocions. Dir-los que estàs al seu costat. Ser pacient i

capaç d'acollir amb naturalitat les seves emocions. Adoptar l'actitud d'escolta i acompanyament. Aprofitar la situació per dur a terme una reflexió sobre el sentit de la vida, la finitud, el que és important…

Un aspecte general a considerar en totes les edats és que els menors han d'entendre que mai no tornaran a veure la persona que s'ha mort, que la mort és permanent i irreversible. Si no s'entén aquest fet, és complicat que es pugui iniciar un procés de dol.

També és fonamental no mentir, no amagar informació, però sí adaptar-la a l'edat del nin i a la seva capacitat i maduresa cognitiva. Les comunicacions de les morts s'han d'allunyar de mentides i les han de transmetre persones properes als nins. En el cas dels centres escolars, seria tasca dels tutors i les tutores. No és necessari donar tota la informació de cop; primer es comença a explicar el més essencial i després, a mesura que el menor plantegi qüestions o li sorgeixin dubtes, es continua facilitant informació. Sovint faran preguntes que no sabem com respondre, i no passa res per admetre que no ho sabem tot; tanmateix, el nin tampoc no cerca explicacions perfectes. Tampoc no ens ha d'espantar utilitzar la paraula "mort".

23. RITUALS PER TREBALLAR EL DOL

A la pregunta de "per a què serveix un ritual de dol?" hi pot haver diverses respostes. Una és que proporciona una estructura socialment acceptada que permet materialitzar l'acomiadament d'una persona morta, un fet important per iniciar posteriorment un procés de dol. Permet marcar el fet com un acte especial, extraordinari, i facilitar l'adaptació a un canvi que, de fet, tendrà lloc amb l'absència de la persona propera que ha mort.

A escala individual, es produeix una connexió amb la persona que s'ha perdut; ens fa meditar sobre que la vida té una finitud, ens porta a valorar i apreciar aspectes quotidians que en el dia a dia no ens havíem plantejat. En l'àmbit col·lectiu, les persones properes senten el suport social, un aspecte primordial per portar a bon terme un dol; a més, el dolor compartit conforta i té un efecte positiu.

Al centre educatiu, els rituals per treballar el dol i la utilització d'uns o altres dependrà de molts factors. Si són en àmbits més reduïts, com grups de classe, dependrà molt l'edat de l'alumnat; seran al claustre de professorat o en tot el centre si la situació és de dol col·lectiu.

Uns rituals a desenvolupar en el centre escolar poden ser els següents:

- En els nivells educatius més inferiors pot ser idoni fer servir contes adequats per elaborar la pèrdua. (Vegeu a l'apartat de bibliografia "Contes per treballar el dol".)

- Realització d'un panell de fotografies i dibuixos de la persona morta o dibuixos fets pels seus companys i amics, en els quals apareguin ells i la persona morta.

- Realització de panell amb cartolines (o marcadors) amb dedicatòries, missatges, expressions de sentiments, desitjos, etc.

- Organitzar un racó sobre la persona morta: amb espelmes, fotografies, flors, objectes personals… (per exemple, a l'IES Pau Casesnoves, per la mort d'un professor el 28 de setembre de 2015).

- Sembrar un arbre de record en un racó del jardí (per exemple, a l'IES Antoni Maura en record del seu director Miquel Cerdà).

- Algú pot llegir un text elaborat per la classe o un poema triat per a l'ocasió.

- Guardar un minut de silenci al pati del centre i al mateix temps posar un fragment de música clàssica convidant-hi els familiars (per exemple, a l'IES Son Pacs per la mort d'una alumna l'any 1999).

- Assistir de manera col·lectiva al funeral o als acomiadaments organitzats pels familiars directes. Comprar flors el grup classe. Preparar la lectura d'un escrit de comiat.

- Publicar una nota, tipus esquela de recordatori, de comunicació, amb una frase, amb un poema adient a la situació.

INSTITUT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA
SON PACS

Rosa Maria [redacted]
(alumna de l'IES Son Pacs)
Va morir dia 15 de març a Palma, a l'edat de 17 anys

Ens ha deixat
amb robes impregnades
d'una olor de joventut,
d'una olor de pubertat,
d'una olor de bé perdut
en les hores del passat.
(Miquel dels Sants Oliver)

El professorat, amics, companys i personal no docent
de l'Institut sempre et recordaran.

Com a experiència personal, vull comentar que, essent director de l'IES Son Pacs, el mes de març de 1999, una alumna de 17 anys, en sortir del centre, va patir un accident de moto; després d'estar en coma quinze dies, va morir. Alguns dies després vaig organitzar un minut de silenci a l'entrada de l'institut, en el qual va participar tot l'alumnat i també el pare de l'alumna. La música elegida va ser l'*Adagio* d'Albinoni, i l'acte va ser tremendament emotiu.

Els alumnes de per si tenen una gran vitalitat, es mouen, parlen... Que en aquell moment 400 d'ells estiguessin en un silenci absolut, sepulcral, totalment quiets i se sentís de fons sols la música escollida, va ser emocionalment molt dur; però, com he explicat abans, totalment necessari, tant pel que va representar l'homenatge a l'alumna com per poder assumir com a col·lectiu que ella no tornaria mai més al nostre centre.

24. DETECCIÓ D'ALTERACIONS CONDUCTUALS I DE RENDIMENT

Els adults, després d'una mort propera que hagi afectat el menor, hauran de fer un seguiment de diferents signes d'alerta que puguin fer sospitar que es produeix un dol complicat que faci necessària l'ajuda externa.

Els signes venen molt determinats per l'edat del nin i la seva conducta anterior al procés de dol; però, com a aspectes bàsics generals, se'n poden esmentar els següents:

- Plors freqüents.
- Enrabiades o signes d'agressivitat.
- Apatia.
- Pèrdua d'interès per les activitats que abans resultaven agradables.
- Alteracions del son amb insomni.
- Por de quedar tot sol.
- Comportament infantil.
- Cefalees o altres malalties físiques.
- Imitació de la persona que ha mort.
- Disminució del rendiment escolar o no voler anar a escola.

25. CONCLUSIONS

La psicologia d'emergències a partir del desastre de Biescas de 1996, i altres situacions de gran emergència, ha estat a poc a poc reconeguda per la seva utilitat i necessitat social, un fet que ha permès establir i concretar unes funcions i tasques, unes competències personals dels professionals que hi intervenen i una estructura organitzada a partir dels diferents grups d'intervenció psicològica en emergències en els col·legis oficials de la psicologia de tot l'Estat.

A les Illes Balears, el GIPEC IB, amb la seva estructura organitzativa i amb la participació de professionals formats i amb experiència, és el referent per donar suport psicològic, amb intervencions puntuals individuals o a grans catàstrofes. Aquest fet s'ha materialitzat en diferents legislatures amb la Direcció General d'Emergències del Govern de les Illes Balears.

Els centres educatius no estan exempts de sofrir a un moment determinat una pèrdua, una mort d'algú molt lligat directament amb el centre, amb l'escola, ja sigui professorat o personal d'administració i serveis, o bé alumnes, progenitors o germans.

El que seria ideal és que hi hagués una preparació prèvia, una formació per explicar la mort com un procés més de la vida, per poder assumir amb naturalitat un fet que actualment és tabú i que està tapat en l'àmbit de la societat.

Quan això passa, és necessari, per poder afrontar-lo amb èxit —tenint en compte que són situacions extraordinàries, emocionalment molt complicades, estressants—, tenir uns coneixements bàsics de què és el dol, quines reaccions es poden produir, com podem actuar per minimitzar l'impacte que tenen els fets sobre la comunitat educativa…

Per això, s'han d'establir estratègies, planificar actuacions, desenvolupar rituals, i també s'ha de saber que, si es considera necessària una ajuda externa, hi ha els professionals de la psicologia del GIPEC IB 112 que estan disponibles per poder donar suport i ajudar en aquestes circumstàncies.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

(disponible al blog del GIPEC IB):

General

Descarrilamiento del tren Alvia. Santiago de Compostela, 24 de julio de 2013: buenas prácticas y lecciones aprendidas. Membres del Grup d'Intervenció Psicològica en Catàstrofes i Emergències (GIPCE) del Col·legi Oficial de Psicologia de Galícia.
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2015/11/*numero14vol1_2015_descarrilamiento_tren_alvia.pdf*

¿Cómo actúan los psicólogos ante una situación de catástrofe? Col·legi Oficial de Psicologia de Navarra.
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2016/03/col-psico-navarra-23marzo16.pdf

"El apoyo psicológico en catástrofes, crisis y emergències". Mónica García Silgo. *Capitán Psicólogo. Sanid. Mil*. 2014
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2018/08/editorial.pdf

NTP 390: La conducta humana ante situaciones de emergencia: análisis de proceso en la conducta individual. Institut Nacional de Seguretat i Higiene al Treball - Ministeri de Treball i Afers Socials.
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2018/03/ntp_390.pdf

Guía de intervención en situaciones de catástrofes en población general. Col·legi Oficial de Psicòlegs de Madrid.
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2017/05/intervencion-crisis-poblacion-general.pdf

Dol infantil-juvenil

¿De qué sirve la muerte? SJD Sant Joan de Déu – Fundación FAROS.
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2020/02/cuento-de-que-sirve-la-muerte.pdf

Orientaciones para una actuación educativa en procesos de duelo. Guía práctica para centros educativos. BIDEGIN, asociación apoyo al duelo y enfermedad grave avanzada de Gipuzkoa, 2016.
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2019/10/guia-duelo-y-escuela-bidegin.pdf

Mamá, papá ¿qué es la muerte? La guía para padres. Meridiano, Compañía de Seguros.
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2019/10/libro-mama-papa-que-es-la-muerte-es.pdf

Guía sobre el duelo en la infancia y la adolescencia. Formación para madres, padres y profesorado. Colegio de Médicos de Vizcaya – 2017.

https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2019/09/duelo-guc3ada-para-el-tratamiento-del-duelo-en-la-infancia-y-en-la-adolescencia_.pdf

Hablemos de duelo. Manual práctico para abordar la muerte con niños y adolescentes. Fundación Mario Losantos del Campo – Octubre de 2016.
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2017/04/guia-duelo-infantil-fmlc.pdf

El dol al meu centre. El dol a la meva aula. Protocol d'actuació en centres educatius. Guia breu per a l'assessorament i la intervenció. Antònia Ramis Oliver. Grup d'Intervenció Psicològica en Emergències i Catàstrofes del Col·legi Oficial de Psicologia de les Illes Balears GIPEC IB.
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2016/12/guia-dactuacic3b3-en-centres-educatius-antc3b2nia-ramis-oliver.pdf

Guía del duelo en el ámbito escolar. Ante la pérdida, qué decir… qué hacer… Juny de 2012.
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2015/12/guiadueloescolar.pdf

El proceso de duelo en la escuela. Setembre de 2015. Núm. 363. Padres y maestros.
Rodolfo Ramos Álvarez.
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2015/12/5545-12300-1-sm.pdf

Duelo en mi aula. Gobierno de Navarra – Departamento de Educación.
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2015/10/dueloenmiaula.pdf

Protocolo de actuación en centros educativos. Guía breve para el asesoramiento y la intervención. Grupo de Intervención Psicolóxica en Catástrofes e Emerxencias (GIPCE) do Colexio Oficial de Psicoloxía de Galicia.
https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2015/10/protocolo_actuacion_en_centros_educativos_castelan.pdf

Situaciones traumáticas en la infancia. Cómo afrontarlas. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, amb la col·laboració del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (2004). https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2015/12/bvcm013886.pdf

BIBILIOGRAFIA GENERAL (no disponible al blog del GIPEC IB)

William C. Kroen. (2002). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido.* Ed. Oniro.

Cid, I. (2011). *Explícame qué ha pasado. Guía para ayudar a los adultos a hablar de la muerte y el duelo con los niños*. http://www.fundacionmlc.org.

Schaefer, Dan; Lyons, Christine (2004). *Cómo contárselo a los niños*. Ed. Medici.

De la Herrán, A. i Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Universitas.

De la Herrán, A. i Cortina, M. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Psicooncología*, 5, 404-424.

De la Herrán, A.; González, I.; Navarro, M. José; Bravo, S. i Freire, V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil.* Ediciones de la Torre.

Huisman-Perrin, E. (2003). *La muerte explicada a mi hija.* El Aleph Editores.

Lee, C. (1995). *La muerte de los seres queridos. Cómo afrontarla y superarla.* Plaza Janés.

Fonnegra, I. (1999). *De cara a la muerte. Cómo afrontar las penas, el dolor y la muerte para vivir plenamente.* Ed. Andrés Bello.

González, I. i de la Herrán, A. (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, *15*(1), 124–149.

Kübler-Ross, E. (1993). *Los niños y la muerte.* Ediciones Luciérnaga.

Kübler-Ross, E. i Kessler, D. (2006). *Sobre el duelo y el dolor.* Ediciones Luciérnaga.

Pangrazzi, A. (1993). *La pérdida de un ser querido. Un viaje dentro de la vida.* Ediciones Paulinas.

Poch, C. i Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo: reflexiones, testimonios y actividades.* Paidós Ibérica.

Sierra, G. i Rendón, M. (2007). *De la mano con los niños: acompañamiento integral en el duelo infantil.* San Pablo.

Soler, N. (2012). *La pèrdua d'un ésser estimat. Guia pràctica per a persones en dol.* Psikered.

Tizón, J. L. (2004). *Pérdida, pena, duelo.* Paidós.

Gómez-Mascaraque, J. i Corral, E. (2009). *Técnico de emergencias sanitarias 7: apoyo psicológico en situaciones de emergencia.* Arán.

BIBLIOGRAFIA. Contes per treballar el dol

Agustí, A. (2013). *La Carla ara és la nostra estrella.* Pagès Edicions. (Recomanat de 9 a 12 anys.)

Bawin, Mary-Aline; Hellins, Colette. (2000). *L'avi d'en Tom ha mort.* Combel.

Cabban, Vanessa; Gray, Nigel. (1999). *L'avi de l'osset.* Timun Mas.
Cahué, J.; Bassas, A. (il.) (1987). *Anar-nos-en.* Ed. Claret.

Cortina Selva, M. (2005). *On és el iaio?* Tandem Ediciones, SL.

Duran, C.; Pérez, A.; C; Rusiñol, A. et al. (2013). *Adéu, Flap*. Cruïlla (Recomanat a partir de 3 anys.)

Eulate, A. A. (2010). *Cuerpo de nube*. *Cuento de Luz*. (Recomanat de 6 a 8 anys.)

García Calleja, C. (2016). *Para siempre*. La Fábrica de Libros.

Labbé, Brigitte; Puech, Michel. (2002). *La vida i la mort. Pensa-hi.* Ed. Cruïlla. (Recomanat a partir de 8 anys.)

Llenas, A. (2015). *El buit.* Barbara Fiore.

Martínez i Vendrell, Maria; Solé i Vendrell, Carme. (1984). *Jo les volia*. Ed. Destino.
Mundy, M. i Alley, R. W. (il.) (2010). *Cuando fallece un ser querido. Una guía para niños ante la muerte de alguien*. Ed. San Pablo.

Mundy, M. i Alley, R. W. (il.) (2001). *Cuando estoy triste ante la pérdida de un ser querido.* Ed. San Pablo.

Ramon, E. i Osuna, R. (2017). *No és fàcil, petit esquirol.* SL Kalandraka (Recomanat de 0 a 2 anys.)

Rodríguez, R. M. i García, L. (il.) (2017). *¡Gracias, vida!* Babidi-Bú.

Ryan, V. i Alley, R. W. (il.) (2004). *Cuando se muere tu mascota.* Ed. San Pablo.

Saulière, Delphine; Saillard, Rémi (il.) (2016). *Miedo a la muerte, no*. Ed. San Pablo.

Solonareff, G. (2010). *L'Edu, el petit llop*. Corimbo. (Recomanat de 6 a 8 anys.)

Torralba, F. i Bayés, P. (il.) (2016). *Què és la mort?* Grup Promotor Santillana.

Valentí Gubianes, E. J. (2006). *Júlia té un estel.* La Galera. (Recomanat de 9 a 12 anys.)

Wise, M. i Robinson, C. (il.) (2018). *El pájaro muerto.* Corimbo.

Els programes universitaris per a persones més grans de cinquanta anys milloren la percepció de qualitat de vida dels participants[1]

Liberto Macías

[1] En aquest article sintetitzam la tesi doctoral dirigida per la doctora Carme Orte i el doctor Lluís Ballester.

RESUM

En aquest article es presenta una síntesi de la tesi doctoral «Qualitat de vida i educació de persones grans: la influència dels programes universitaris per a majors en el manteniment de la qualitat de vida. Anàlisi longitudinal». L'estudi s'orienta a estudiar el col·lectiu de persones de seixanta i més anys que participen en un programa universitari per a majors (PUM) amb la finalitat de conèixer com influeix, d'una banda, en el seu desenvolupament intel·lectual i personal i, d'altra banda, en la seva qualitat de vida.

La metodologia utilitzada per a dur a terme la recerca ha estat diversa; diferents instruments amb cadascuna de les mostres amb les quals hem treballat, que han estat: a) tres promocions d'estudiants del Diploma Sènior de la UOM mitjançat qüestionaris, b) un grup d'experts que, durant el moment de l'estudi, gestionaven, dirigien i/o coordinaven programes educatius per a persones grans, i c) una selecció d'alumnat de les tres promocions, per confegir amb ells, a través d'entrevistes, els relats de vida de la seva experiència. D'aquesta manera, es varen obtenir dades rellevants de tres fonts importants involucrades en el procés formatiu, fent servir diferents metodologies per a aconseguir-les.

Una de les conclusions que es pot fer ressaltar en àmbit general és que la participació de les persones més grans de seixanta anys en aquests programes universitaris de formació, específics per a ells, fomenta un envelliment actiu i en positiu, i s'observen beneficis tant en el manteniment com en la millora de la percepció de la qualitat de vida.

RESUMEN

En este artículo se presenta una síntesis de la tesis doctoral «Calidad de vida y educación de mayores: la influencia de los programas universitarios para mayores en el mantenimiento de la calidad de vida. Análisis longitudinal». El estudio se orienta a estudiar al colectivo de personas de sesenta y más años que participan en un programa universitario para mayores (PUM) con la finalidad de conocer cómo influye, por un lado, en su desarrollo intelectual y personal y, por otro lado, en su calidad de vida.

La metodología utilizada para llevar a cabo la investigación ha sido diversa, utilizando varios instrumentos con cada una de las muestras con las que hemos trabajado, que han sido: a) tres promociones de estudiantes del Diploma Sénior de la UOM mediante cuestionarios, b) un grupo de expertos que en el momento del estudio gestionaban, dirigían y/o coordinaban programas educativos para personas mayores, y c) una selección de alumnado de las tres promociones, para realizar con ellos, a través de entrevistas, los relatos de vida de su experiencia. De este modo, se obtuvieron datos relevantes de tres fuentes importantes involucradas en el proceso formativo utilizando diferentes metodologías para ello.

Una de las conclusiones que se pueden resaltar a nivel general es que la participación de las personas mayores en este tipo de programas universitarios de formación, específicos para ellos, fomenta un envejecimiento activo y en positivo, observándose beneficios tanto en el mantenimiento como en la mejora de la percepción de la calidad de vida.

1. INTRODUCCIÓ

Aquest treball és un estudi que intenta ser una contribució a l'anàlisi, a la reflexió i al millor enteniment dels programes educatius dirigits a les persones de cinquanta i més anys, particularment dels programes universitaris per a majors (a partir d'ara, PUM).

El treball s'articula en tres eixos principals: 1) el procés d'envelliment de la població i, per tant, el col·lectiu de les persones grans; 2) la qualitat de vida i la relació que aquesta pugui tenir amb la població de més edat; i 3) l'educació, en general, i la dirigida al col·lectiu dels més grans, en particular.

El primer eix de l'estudi és l'envelliment de la població. L'augment creixent de l'esperança de vida, el descens de la natalitat, la transformació en l'estructura de les llars, el fenomen de les prejubilacions, la feminització de l'envelliment, entre altres qüestions, provoquen que el procés de l'envelliment de la població esdevingui un interès especial. Les perspectives de vida de les persones de seixanta i més anys en la dècada dels anys cinquanta ja poc tenen a veure amb les perspectives de vida de les persones grans amb les quals ens trobem en el moment actual, en ple segle XXI. Diversos factors, com ara la quantitat de persones grans en milions i els anys de vida que es poden gaudir després de la jubilació; la feminització que existeix en el procés d'envelliment; l'estat de salut de la població d'edat avançada en comparació amb la de lustres passats; els diversos canvis que s'han produït, i que encara es produeixen, en la societat i en relació amb les estructures familiars i de convivència; l'obertura a l'era digital amb la conseqüent bretxa digital que suposa en el col·lectiu dels més grans, la qual s'ha d'intentar escurçar; i la democratització de l'educació i de la generalització de la formació al llarg de tota la vida. Tots aquests canvis provoquen que, en els diferents països, s'estigui treballant i apostant per mesures que preveuen l'envelliment de la població no com un problema sinó com un repte al qual s'ha de fer front i apostar per una millora en les condicions de vida d'aquest col·lectiu. Diverses institucions, tant en àmbit nacional com internacional, s'han involucrat en l'estudi i desenvolupament d'accions concretes dirigides a les persones més grans per, d'aquesta manera, tenir-les en compte i apostar per elles.

Des de tots els àmbits hem de seguir en aquesta línia de treball, ja que el procés d'envelliment de la població és un fenomen a escala mundial on tots els països, i segons les projeccions realitzades per les institucions de referència, confirmen que els percentatges de persones grans, i molt grans, aconseguiran xifres molt elevades d'aquí a uns anys. En el cas d'Espanya, l'any 2068 podria haver-hi més de 14 milions de persones més grans de 65 anys, un 29,4% de la població total (Pérez et al., 2020). A escala mundial, s'espera que el nombre de persones de 65 i més anys es duplicarà per a l'any 2050, i que una de cada quatre persones, a Europa i Amèrica del Nord, serà més gran de 65 anys. Quant a les persones de vuitanta i més anys, el nombre es triplicaria; passaria de 143 milions el 2019 a 426 milions el 2050 (Nacions Unides, 2019).

El segon eix principal de l'estudi és la qualitat de vida. La qualitat de vida és un concepte sobre el qual —encara que ha estat molt estudiat, i des de fa molts anys— en l'actualitat no hi ha un consens entre els investigadors per a aconseguir-ne una definició unànime i la delimitació de les seves dimensions. Els diversos autors que han estudiat la qualitat de vida posen de manifest que la conceptualització no és senzilla. Per tant, entenem que la qualitat de vida és un concepte multidimensional, amb

diversos elements, tant objectius com subjectius, que interactuen i es relacionen entre si, encara que hi ha una dificultat per a arribar a una conformitat per a definir els components que la configuren. En el debat obert dels components, les dimensions, els elements, etc. que configuren la qualitat de vida s'observen dues etapes: una que entén la qualitat de vida com aspectes objectius per a avaluar-la en un entorn determinat; i una altra en què la qualitat de vida és on destaquen els aspectes subjectius de benestar i de satisfacció personal amb la vida (Fernández-Ballesteros, 1997; Labra, Albuerne i Juanco, 1998; Walker, 2005a; Orte i March 2006; Orte i March, 2008; Vives, 2010; Fernández-Ballesteros i Santacreu, 2014). Els conceptes que els autors utilitzen més, o en els quals coincideixen, són: els primers, el benestar físic, benestar emocional i benestar material; les relacions socials, les activitats cíviques i el lloc que ocupen en la comunitat coincideixen en un segon nivell. Centrant-nos en la qualitat de vida de les persones grans, Walker i Lowenstein (2009) assenyalen cinc característiques, i se'n pot fer ressaltar dues que són específiques del col·lectiu de les persones més grans:

1. La qualitat de vida de les persones grans sovint difereix entre els grups del mateix col·lectiu, a causa dels diversos contextos en els quals es troben.

2. Les autoavaluacions del benestar psicològic i la salut són més fortes que en una altra mena d'associacions entre la qualitat de vida i una altra classe de benestar.

Per tant, s'ha d'apostar per un foment del benestar del col·lectiu dels més grans; viure més anys però en bones condicions de vida, i això s'aconsegueix impulsant la participació activa dels més grans en la societat i apostant per aprofitar les seves energies en el desenvolupament del col·lectiu i de la societat en general.

I el tercer eix important de l'estudi és l'educació, un factor important en el desenvolupament adequat de la persona. L'educació en si mateixa ja és un valor. Una societat educada i formada és més productiva, ofereix més oportunitats i possibilita més bones condicions a les persones. Alhora, una persona educada i formada posseeix més competències, més habilitats i es podrà adaptar d'una manera adequada a les noves situacions i reptes que vagin sorgint. Groombridge (1982), en el seu informe «Learning, Education and Later Life», ja indicava cinc aspectes amb els quals justificava que l'educació és fonamental per a les persones grans, pel fet que:

1. Promou l'autosuficiència i la independència.
2. Els permet afrontar els canvis de la millor manera.
3. Millora el seu potencial per a contribuir a la societat.
4. Els anima a comunicar les seves experiències entre si i amb altres generacions.
5. És fonamental per a l'aprenentatge permanent i l'autorealització.

Tot el que s'ha esmentat fins ara s'ha de relacionar amb l'envelliment actiu. Ja el 2002, l'Organització Mundial de la Salut (OMS) va identificar quins eren els tres pilars que havien de sustentar un envelliment actiu. Aquests pilars són: a) la salut, b) la participació i c) la seguretat. Anys més tard,

Faber (2015) va proposar un quart pilar, que s'unirà als tres anteriors, que és la formació contínua o formació al llarg de la vida; per tant, una població gran formada serà una població més sana, més participativa i amb més oportunitats i capacitat de decidir, i tindrà les habilitats i eines per a sentir-se i percebre's segura i protegida. És a dir, que l'educació és un element important en el desenvolupament de la persona i en la consecució d'una qualitat de vida més bona. El fet de sentir-te bé amb tu mateix (alta autoestima, motivacions, interessos…) representa una font de motivació intrínseca que proporciona valuoses oportunitats d'aprenentatge a les persones grans.

2. METODOLOGIA

El treball que es presenta és un estudi multimètode que pretén captar diversos aspectes de la realitat, amb perspectives complementàries; per aquest motiu s'han fet servir diverses metodologies. Per a aconseguir els objectius proposats s'ha optat per una modalitat de recerca *ex post facto* i de caràcter descriptiu, ja que ha permès avaluar les diverses dimensions relacionades amb la qualitat de vida i la influència d'altres factors; comparatiu, ja que ha permès determinar si es produeixen diferències entre la mostra i el barem de referència i entre les mostres en cadascuna de les fases de l'estudi; i longitudinal prospectiu, ja que s'analitzen tres promocions d'estudiants diferents al llarg del temps.

Amb la finalitat de comprovar els objectius, es varen plantejar una sèrie d'hipòtesis que, tenint en compte el desenvolupament integral de les persones grans i la seva percepció de la qualitat de vida, es varen relacionar amb altres variables per a així poder conèixer d'una manera més àmplia el fenomen que s'estudiava. D'aquesta manera es va analitzar, en una primera fase, un grup d'estudiants de la Universitat Oberta per a Majors (UOM) de tres promocions diferents, en iniciar el programa educatiu; i, en una segona fase, aquest mateix grup d'estudiants de la UOM tres anys després, una vegada finalitzat el programa educatiu. Dins d'aquesta segona fase es va fer una consulta, a través d'un Panell Delphi i un DAFO, a professionals que, en el moment de l'elaboració de l'estudi, duien a terme tasques de gestió en un PUM, així com una anàlisi qualitativa, amb una selecció d'estudiants de la UOM, a través de relats de vida, així com un DAFO.

La consecució dels objectius es va dur a terme mitjançant diversos instruments. A l'objectiu de conèixer la percepció de la qualitat de vida en iniciar i acabar la UOM, i poder comprovar si alguna cosa havia canviat en l'estudiant, es va utilitzar el qüestionari CUBRECAVI, destinat a avaluar la qualitat de vida de persones grans, i que n'avalua nou dimensions. En el mateix moment varen emplenar uns qüestionaris que avaluaven la xarxa social i l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), amb la intenció de conèixer si el fet de crear una nova xarxa social o ampliar la que tenien, i desenvolupar o ampliar les habilitats digitals, podien ser factors que contribuïssin en aquest possible canvi.

Amb l'objectiu d'analitzar la visió dels professionals, es va dissenyar un Panell Delphi, en el qual es varen obrir quatre línies temàtiques relacionades amb els PUM: 1. Evolució dels PUM, 2. Futur dels PUM, 3. Polítiques socials, i 4. Participació activa de l'alumnat. Per a complementar varen fer un DAFO, amb el mateix grup de professionals, plantejant preguntes en tots els elements que avalua l'instrument.

I, per conèixer les vivències pròpies i personals dels realment protagonistes, les persones participants, se'ls va fer una entrevista semiestructurada amb la finalitat de crear relats de vida amb els quals treballar posteriorment. A part de l'entrevista, varen contestar el test d'esdeveniments vitals estressants de Holmes i Rahe i un qüestionari sobre percepció de satisfacció subjectiva, basat en la teoria de les discrepàncies múltiples de Michalos; i acabaren fent un DAFO, amb el qual els estudiants varen poder aportar una visió clarificadora de l'experiència del seu pas per la UOM.

3. RESULTATS

La mostra d'estudiants estava formada per un total de 202 persones; 114 dones i 88 homes, amb edats entre els seixanta i els 84 anys. Hi havia una diferència de 24 anys entre l'estudiant més jove i el de més edat. Les característiques sociodemogràfiques de l'alumnat participant eren aquestes: majoritàriament dona, d'entre 60 i 69 anys (primera mostra: 60-64 anys; segona mostra: 65-69 anys), nascuda a Mallorca, casada, que viu amb la seva parella, amb un nivell d'estudis de batxiller elemental i jubilada.

Una vegada analitzades les diverses dimensions que avaluava el qüestionari, vàrem observar que el total de la mostra valorava la seva qualitat de vida molt per sobre i amb puntuacions molt positives en comparació amb les puntuacions del barem de la població de referència. A escala general, s'observa que, en el moment de finalitzar el programa, la mostra ha millorat en gairebé totes les dimensions. L'única que va obtenir unes puntuacions més baixes va ser la dimensió d'ingressos, i, encara que va puntuar menys, els seus valors se situaven en els mateixos intervals. En el resum de les mostres de l'alumnat de la UOM i la població de referència, vàrem comprovar que es produïa una associació estadísticament significativa entre les mostres, com també s'observaven diferències entre les dues mostres analitzades.

Per tal d'obtenir informació rellevant, vàrem comparar les puntuacions obtingudes a les diferents escales en funció de tres variables: el gènere, l'edat i l'any acadèmic. Una vegada fetes les comparacions entre les mostres i les variables, vàrem veure que hi havia una diferència significativa o una tendència a la diferència dins alguna de les dimensions que avaluava el qüestionari.

Un dels problemes que ens plantejàrem al llarg de l'estudi va ser la possibilitat d'identificar en el conjunt de l'alumnat matriculat a la UOM, en les promocions estudiades, diversos grups de subjectes, en relació amb les diferents dimensions de la qualitat de vida. Per a respondre aquest problema de recerca seleccionàrem la metodologia de l'anàlisi de clúster. Això ens va permetre agrupar-los i comprovar quin percentatge se situava en una posició més bona respecte als altres dos grups i, per tant, en cada una de les mostres es varen formar grups homogenis dins un grup aparentment heterogeni, on un dels tres podia pertànyer tant a un com a l'altre.

En la part qualitativa del qüestionari, els estudiants havien d'identificar d'una llista, per ordre de prioritat, els tres elements que consideraven més importants de la qualitat de vida. L'opció «Tenir bona salut» va ser la resposta més elegida i amb els percentatges de puntuació més elevats. I, en relació amb les tres opcions més elegides, vàrem comprovar que seguien aquest ordre: «Tenir bona salut», «Poder valer-se per si mateix» i «Tenir unes bones relacions familiars i socials».

Quant als factors que podrien influir en la percepció d'una qualitat de vida més bona, que comentàvem abans, en relació amb la xarxa social, vàrem veure que en la mostra del primer curs sí que hi havia una relació significativa amb els canvis en la xarxa social en els darrers cinc anys en funció de la variable de gènere. Posant la mirada a les respostes a la pregunta si havia canviat la seva xarxa social en els darrers cinc anys, vàrem observar que el percentatge que va obtenir la resposta «Sí, ha augmentat» va ser el més elevat en comparació amb les altres respostes.

En les qüestions relatives a les TIC, uns dels ítems se centrava en si havien fet algun curs relacionat amb el tema d'ofimàtica. En aquest cas, hi havia una relació significativa en funció del nivell d'estudis, en la mostra del darrer curs. Els alumnes amb nivells més alts d'estudis varen contestar en més proporció que «Sí, han realitzat algun curs» relacionat amb l'àmbit digital; la resposta va ser afirmativa en un 76,9% dels subjectes amb estudis superiors.

Per dur a terme els relats de vida, es va fer una selecció per quotes de cadascuna de les mostres tenint en compte l'edat, el gènere i la promoció. De cada promoció es varen seleccionar quatre subjectes per rang d'edat (de seixanta a setanta anys, i de setanta anys i més) i per gènere, que feien un total de 12 subjectes (6 homes i 6 dones).

Els vàrem entrevistar seguint els temes aquí descrits:

1. Identificació i família: es va fer el genograma i les preguntes anaven dirigides a conèixer la persona i el seu ambient familiar; sobre els fills i nets, la relació de parella, quines coses valoraven com a importants i quines eren les seves preocupacions en el moment de fer l'entrevista.

2. Trajectòria formativa i laboral: conèixer la trajectòria formativa per continuar amb la vida laboral, anys en què varen treballar, canvis de feina, l'arribada del moment de la jubilació; en el moment de l'entrevista, quines aficions tenien i a què dedicaven el temps lliure.

3. Relacions socials: saber si mantenien una xarxa social sòlida, quantes visites rebien a casa i quantes feien a altres persones, telefonades fetes i rebudes, participació en grups de WhatsApp, i si en cas de necessitar ajuda comptaria amb persones que li donassin aquest suport, en qualsevol de les seves modalitats.

4. Salut: preguntes relacionades amb temes mèdics, freqüència de visites al centre de salut, hospitalització, medicació, etc.

5. UOM: com varen conèixer el programa, què va fer que s'hi matriculassin, si la família ho sabia i què li semblava, com se sentia en iniciar l'experiència, i en acabar, així com donar una puntuació per valorar el grau de satisfacció amb el programa.

La valoració dels participants va ser molt positiva, amb una mitjana de 8,92, i varen confirmar que mostraren canvis personals durant aquest procés educatiu. El DAFO que varen fer als estudiants va resultar molt interessant, ja que varen poder expressar les seves opinions sobre els aspectes en els quals varen tenir més dificultats, quines coses els havien costat més durant la seva participació

en la UOM, quins aspectes destacarien de la UOM i quines àrees de la seva vida consideraven que havien millorat després de l'experiència viscuda. Es pot destacar, com ells mateixos assenyalaven, que varen tenir dificultats per indicar coses negatives del programa; la majoria consideraven que tot havia estat un aprenentatge i varen ser contundents en el moment de descriure els seus beneficis en l'àmbit intel·lectual, social, de benestar físic i mental.

Amb els professionals varen fer un Panell Delphi, ja que consideràrem que seria una eina útil per a poder detectar aquells temes o àmbits en els quals es podria arribar a un acord, o consens, entre la majoria. Es va elaborar el qüestionari i es va enviar una primera ronda en la qual els experts havien de puntuar de l'1 al 10 o al 8 (segons tema), per ordre d'importància, els enunciats dels temes. Una vegada acabada la primera ronda, es varen analitzar les respostes i es va elaborar un informe que s'envià als experts juntament amb el qüestionari preparat per a la segona ronda. A la segona ronda es varen reduir els enunciats a la meitat i els experts havien de puntuar de l'1 al 5, o 4, depenent del tema, per ordre d'importància. Es va fer la prova W de Kendall per a comprovar el grau de consens obtingut, i vàrem confirmar que es produïa una concordança significativa entre els rangs assignats pels experts. Com que la tercera línia temàtica era dicotòmica, havien de contestar sí o no; feren la prova Q de Cochran per a comprovar el consens obtingut, i vàrem observar que també es produïa una concordança significativa entre els rangs assignats pels experts i, per tant, com en el cas anterior, podem dir que hi hagué una concordança elevada. Finalment, vàrem aprofitar l'enviament del qüestionari del Panell Delphi per a incorporar un DAFO, en el qual els proposàvem que indicassin tres aspectes en cadascuna de les preguntes de l'instrument. Un aspecte a assenyalar, de les respostes rebudes, és la coincidència que vàrem trobar entre les febleses i les amenaces, on s'agrupaven les mateixes àrees temàtiques; en diferent ordre, però els temes eren coincidents. Per exemple, el tema de la manca de finançament públic es percebia com una feblesa, però per a alguns experts també es percebia com una amenaça. És un exemple que ens dona peu a obrir un debat i una possible reflexió de cara al futur.

4. CONCLUSIONS

A l'estudi, les conclusions varen seguir una estructura d'acord amb les tres parts en les quals estava dividida la recollida de dades. D'una banda, les conclusions dels qüestionaris dels estudiants grans; d'altra banda, les conclusions dels relats de vida, i, finalment, les sorgides de la consulta als experts, per a tancar-ne el bloc amb unes de generals de tot l'estudi. A continuació, i per tal de resumir una mica les conclusions sorgides, s'exposaran d'una manera més general i se'n ressaltarà el més significatiu.

1. A les aules universitàries, tenim un alumnat especial. Especial en el sentit que tota l'energia, les ganes, la motivació i l'interès que demostren fa que el procés d'ensenyament-aprenentatge i la seva participació en el programa siguin beneficiosos per al seu desenvolupament personal. Són ells que ho aconsegueixen, ells són els protagonistes del seu desenvolupament i del seu procés.

2. L'educació i la participació en programes educatius específics per a persones grans, possibilita que aquest alumnat descobreixi qualitats que ni tan sols ells coneixien, i que en puguin potenciar unes altres; i també que puguin tenir noves experiències en diferents àmbits de la vida.

3. Acostar-se a les TIC i descobrir la utilitat que tenen en la seva vida diària. Aprenen a perdre la por d'utilitzar l'ordinador, ja que conèixer com funciona de prop fa que el vulguin emprar. És important mostrar-los que aquest ús els ajudarà en el dia a dia, que la seva vida serà una mica més fàcil i que gaudiran més, guanyant qualitat de vida.

4. La UOM és més que un programa educatiu; compleix altres funcions, i la relacional n'és una. La creació o ampliació de la xarxa social, i el fet de conèixer persones similars en interessos i motivacions, és molt beneficiós, i això succeeix a les aules universitàries.

5. Com assenyalen els experts, els PUM són programes consolidats, però el perfil de l'alumnat està canviant. Per tant, s'ha de continuar fent feina; cal tornar a reorganitzar, o repensar, l'estructura del programa per a poder donar resposta a l'alumnat que ens arribarà, però sense oblidar els que ara hi són presents.

6. Aquestes conclusions són lògiques, i ja sabíem que era així, però ara, amb aquest estudi, podem confirmar que és així. Ara tenim un treball científic que aporta resultats que evidencien aquest fet.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Faber, P. (2015). *Envejecimiento Activo. Un marco político ante la revolución de la longevidad*. International Longevity Centre Brazil (ILC-Brazil).

Fernández-Ballesteros, R. (1997). Calidad de vida en la vejez: condiciones diferenciales. *Anuario de Psicología*, 73, 89-104.

Fernández-Ballesteros, R. i Santacreu, M. (2014). Quality of life. Problematic issues. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, 5363-5371.

Groombridge, B. (1982). Learning, education and later life. *Adult Education*, *54*(4), 314-326

Labra, J. A.; Albuerne, R. F. i Juanco, A. (1998). Indicadores subjetivos de calidad de vida en ancianos de un contexto rural. A *Calidad y responsabilidad compartida: retos del bienestar en el cambio de siglo*. Actas del V Congreso Estatal de Intervención Social, 2, IMSERSO, 823-832.

Nacions Unides (2019). Comunicat de premsa. https://population.un.org/wpp/

Organització Mundial de la Salut (2002). Envejecimiento Activo. Un marco político. Contribución de la OMS a la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento de Naciones Unidas, celebrada el mes de abril en Madrid.

Orte, C. i March, M. (2006). La intervención socioeducativa, los programas universitarios para mayores y la calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa. A C. Orte (coord.), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores* (17-72). Dykinson.

Orte, C. i March, M. (2008). Envelliment, educació i qualitat de vida: cap a la institucionalització de la gerontologia educativa. A C. Orte (dir.), *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2008* (165-202). Càtedra de Gerontologia Educativa i Social (Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració i Universitat de les Illes Balears).

Pérez, J.; Abellán, A.; Aceituno, P.; Ramiro, D. (2020). Un perfil de las personas mayores en España, 2020. Indicadores estadísticos básicos. *Informes Envejecimiento en Red*, 25, 39 p.
http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2020.pdf

Vives, M. (2010). *Els efectes del suport social en els alumnes de la Universitat Oberta per a Majors*. Tesi doctoral del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears.

Walker, A. (2005). Quality of life in old age in Europe. A Walker (ed.), *Growing older in Europe* (1-29). Open University Press.

Walker, A. i Lowenstein, A. (2009). European perspectives on quality of life in old age. *European Journal of Ageing*, 6(2), 61-66.

V. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS

Repensant l'educació que volem: visió teoricopràctica de la importància de l'educació emocional a l'escola

Nieves Tobaruela

RESUM

Aquest article reflexiona sobre la necessitat de repensar l'educació posant la mirada en la pràctica de l'educació emocional com un camí per a l'excel·lència educativa dels alumnes. Aquesta excel·lència passa necessàriament per educar també les emocions, tal com recull la literatura científica. Per això, es pretén donar un visió teoricopràctica de la importància i necessitat de treballar el vessant emocional. Farem un recorregut per l'origen científic del constructe d'intel·ligència emocional i els principals models que podem trobar. Parlarem de les bases neurocientífiques que donen suport a l'existència d'un cervell emocional i la seva implicació en l'aprenentatge. Tractarem d'aclarir alguns conceptes clau entorn del constructe d'educació emocional, les competències emocionals, els principals objectius que persegueix, etc. Acabarem reivindicant el paper fonamental que exerceixen els principals agents educatius com a models emocionalment intel·ligents.

RESUMEN

Este articulo reflexiona sobre la necesidad de repensar la educación poniendo la mirada en la práctica de la educación emocional como un camino hacia la excelencia educativa del alumnado. Esta excelencia pasa necesariamente por educar también las emociones, tal y como apoya la literatura científica. Por este motivo se pretende dar una visión teórico-práctica de la importancia y la necesidad de trabajar la vertiente emocional. Haremos un recorrido por el origen científico del constructo de inteligencia emocional y los principales modelos que podemos encontrar. Hablaremos de las bases neurocientíficas que apoyan la existencia de un cerebro emocional y su implicación en el aprendizaje. Trataremos de aclarar algunos conceptos clave relativos al constructo de educación emocional, las competencias emocionales, los principales objetivos que persigue, etc. Acabaremos reivindicando el papel fundamental que ejercen los principales agentes educativos como modelos emocionalmente inteligentes.

1. INTRODUCCIÓ

La societat globalitzada en què vivim està definida per ràpids canvis que ens duen a adoptar un permanent estat d'alerta per la necessitat d'adaptar-nos a les contínues exigències que van sorgint. Aquesta situació afecta les nostres vides perpetuant cada vegada més problemes psicosocials. L'«analfabetisme emocional» (Goleman, 1996) entre els menors desemboca en conductes desadaptatives (Bisquerra, 2003) com són el consum de substàncies nocives, trastorns alimentaris, assetjament i ciberassetjament escolar, fracàs i abandó escolar. No és estrany, per tant, observar que en els darrers vint anys la societat i en especial l'escola han posat la mirada en la pràctica de diferents tècniques com el ioga, l'atenció plena o *mindfulness*, la meditació, noves formes d'organització del treball a l'aula per equips cooperatius, l'aplicació de programes de mediació i d'habilitats socials i la creació de plans de convivència, en un intent per aconseguir una disminució d'aquestes problemàtiques.

Tot això ens du a plantejar-nos: Quina és la finalitat de l'educació? Aquesta hauria de ser una pregunta que la societat en general s'hauria de formular periòdicament. A l'educació tradicional ha primat el coneixement per sobre de les emocions (Bach & Darder, 2002), ja que considera que

les emocions són la dimensió més animal de l'ésser humà i de la qual calia deslligar-se. No obstant això, la societat actual demana individus altament intel·ligents no només acadèmicament, sinó també amb competències emocionals que els permetin adaptar-se als canvis de la vida. Sense anar més lluny, la situació actual que vivim a conseqüència de la pandèmia de COVID-19 ens ha fet patir un cop brutal que ha fet trontollar els fonaments de la societat, la qual cosa comportarà canvis profunds als quals haurem de fer front per adaptar-nos a aquesta nova realitat.

Les darreres investigacions han demostrat la importància de l'aplicació de programes d'educació emocional en els processos d'aprenentatge que es donen a l'escola (Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002). En concret, els programes d'entrenament en competències emocionals (Bisquerra, 2000) han demostrat nombrosos beneficis en la prevenció de factors de risc a l'aula, com la reducció del nombre d'expulsions a classe, la taxa d'agressió i absentisme, a més de millorar els resultats acadèmics i el rendiment escolar (Petrides, Frederickson i Furnham, 2004). Diversos estudis han tingut èxit a l'hora de millorar les habilitats d'intel·ligència emocional en diversos grups experimentals en l'àmbit espanyol (Castillo *et al*., 2013; Pérez-Escoda *et al*., 2013) i internacional (Slaski *et al*., 2002; Vesely *et al*., 2014).

Si entenem que la finalitat última de l'educació és formar persones en la seva integritat, tal com estableix la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMQE), això vol dir que l'educació passa pel desenvolupament emocional, social i moral de l'individu que asseguri el seu benestar personal, els climes de convivència escolar positius i una bona inserció i adaptació a una societat altament canviant com la nostra. Aquest escenari posa en relleu la urgent necessitat de repensar l'educació per tal d'incorporar la pràctica de programes l'educació emocional a l'escola.

2. EL SUPORT DE LA NEUROCIÈNCIA: EL CERVELL EMOCIONAL

Els continus avenços en neurociència cognitiva constitueixen una pedra angular en la comprensió actual de la ment humana gràcies a les sofisticades tecnologies de neuroimatge que permeten escanejar el cervell viu en temps real. Tot això possibilita enriquir significativament la nostra comprensió de la intel·ligència emocional, així com el seu desenvolupament evolutiu i la seva educació (Bisquerra *et al.,* 2015). La neurociència afectiva s'encarrega de l'estudi de les bases neurobiològiques de les experiències afectives i socials. En el processament cerebral de les emocions hi ha tres àrees principals que estan íntimament lligades a la predisposició de l'individu a adquirir coneixements: l'escorça prefrontal, l'escorça cingulada anterior i l'amígdala (Beam *et al.,* 2014) les quals es consideren les tres peces clau del cervell emocional.

Per una banda, a l'escorça prefrontal, on té lloc el processament racional de les emocions i que funciona com un sistema d'activació/inhibició de la conducta, s'ha identificat l'escorça ventromedial, que té un paper destacat en l'autoregulació emocional (Davidson, 2000). La segona àrea fa referència a l'escorça cingulada anterior que, a més del seu paper en el processament emocional, també és important per la seva implicació en la presa de decisions i exerceix un paper clau a l'hora de centrar l'atenció en la regulació de les emocions a través del control d'impulsos, l'avaluació i la resolució

de conflictes d'interessos, així com la recuperació d'esdeveniments traumàtics (Dickie *et al.,* 2013). Finalment, la tercera peça és l'amígdala, que fa d'alarma a l'hora de valorar el caràcter d'amenaça o no d'un estímul, ja que està ubicada molt pròxima a l'hipotàlem. L'hipotàlem té la capacitat d'interrompre qualsevol activitat en curs per centrar l'atenció en possibles situacions de perill. Això està estretament relacionat amb l'aprenentatge, ja que, si l'alumne experimenta emocions de por o ansietat, inevitablement deixarà de prestar atenció a l'objecte d'estudi i es debilitarà la seva capacitat d'aprenentatge.

La capacitat d'aprendre, de recordar i d'utilitzar la informació no depèn tant del nostre quocient d'intel·ligència, sinó que, com s'ha demostrat en les últimes dècades, com ens sentim i el nostre estat emocional tenen un impacte considerable en com aprenem. Així doncs, podem afirmar que les emocions positives ajuden a aprendre. De fet, estudis recents han demostrat que, davant contextos emocionals positius, s'activa la regió del cervell (hipocamp) que intervé en els processos de consolidació de la memòria i que incideixen directament en l'aprenentatge (Guillem, 2017). Podem comprendre, per tant, la importància de generar ambients no estressants i de seguretat, en què els nostres alumnes se sentin acollits. És clau que el docent estigui alerta a senyals que puguin suggerir que un alumne passa per una situació delicada i que l'ajudi augmentant la seva autoestima i autoconfiança.

3. QUÈ ENTENEM PER EDUCACIÓ EMOCIONAL?

3.1. Redescobrint alguns conceptes

Sovint en el llenguatge col·loquial es creen confusions entre conceptes que a priori poden semblar sinònims però que en realitat responen a aspectes diferents. Així, per exemple, emocions, sentiments i estat d'ànim poden semblar el mateix, però hi ha una clara diferència que cal atendre.

L'**emoció** és una activació fisiològica, és a dir, una reacció complexa del cervell a través de processos neuroquímics i hormonals que ens predisposen a reaccionar de certa manera provocada per un estímul extern (alguna cosa que veig o que sent) o intern (pensament, record, imatge interna). Emoció ve del llatí *emovere* que vol dir moure cap a o des de. Les emocions, per tant, ens impulsen cap a l'acció. Es caracteritzen per ser transitòries, no permanents, més intenses i duren menys temps que els sentiments (hores o dies). Així doncs, les emocions són processos fisiològics primaris, instintius i involuntaris que poden aparèixer abans que la ment conscient hagi tingut temps de processar què ha motivat l'emoció.

El **sentiment**, per contra, és la suma d'emoció i pensament, per la qual cosa la base és cognitiva amb un component subjectiu, és a dir, els sentiments són deguts a les avaluacions, interpretacions i atribucions que fem dels nostres successos interns i externs. Segons el biòleg Maturana (1987), una emoció es transforma en sentiment en la mesura que hom en pren consciència. Per tant, els sentiments són la interpretació de les emocions. Els sentiments són duradors (setmanes i mesos) i poden ser o no ser congruents amb la conducta, perquè podem decidir sobre ells i ocultar-los de manera voluntària.

D'altra banda, l'**estat d'ànim** té a veure amb les experiències de vida passada que fan que un se senti trist, irritat, ansiós, deprimit... Són de menys intensitat i de major durada que les emocions, ja que poden durar des d'algunes hores fins a alguns mesos. Al contrari que les emocions, l'estat d'ànim no respon a un estímul concret i la causa pot ser desconeguda o fins i tot provocada per una descompensació dels neurotransmissors.

3.2. Tipus d'emocions

La majoria d'autors estableixen tres famílies principals d'emocions, segons si són emocions positives (alegria, amor i felicitat), negatives (ira, tristesa, por) o ambigües (sorpresa, emocions socials i emocions estètiques), com podem veure a la taula 4.1. Cal tenir present que emocions «negatives» no vol dir emocions «dolentes». És important entendre que totes les emociones són bones, legítimes i que s'han d'acceptar. Però sent bones totes les emocions, les denominem positives o negatives en funció de si aporten o no benestar. Cada família d'emocions agrupa una col·lecció de matisos dins la mateixa categoria emocional; així, dins la família de la por trobaríem temor, horror, pànic, terror, ensurt, espant, fòbia, etc. A continuació es mostra una taula resum amb les famílies d'emocions que estableix Bisquerra (2016).

Quadre 1. Famílies d'emocions (Bisquerra, 2016)

Emocions negatives	
Por	Temor, horror, pànic, terror, paüra, desassossec, ensurt, fòbia, etc.
Ira	Ràbia, còlera, rancor, odi, fúria, indignació, ressentiment, aversió, exasperació, tensió, excitació, agitació, animadversió, animositat, irritabilitat, hostilitat, violència, enuig, gelosia, enveja, impotència, menyspreu, acritud, antipatia, ressentiment, rebuig, recel...
Tristesa	Depressió, frustració, decepció, aflicció, pena, dolor, pesar, desconsol, pessimisme, melancolia, autocompassió, solitud, desànim, desgana, enyorança, abatiment, disgust, preocupació...
Fàstic	Aversió, repugnància, rebuig, menyspreu...
Ansietat	Angoixa, depressió, inquietud, inseguretat, estrès, preocupació, anhel, neguit, consternació, nerviosisme...
Emocions positives	
Alegria	Entusiasme, eufòria, excitació, content, delit, diversió, plaer, sotrac, gratificació, satisfacció, capritx, èxtasi, alleujament, gaubança, humor...
Amor	Acceptació, afecte, tendresa, simpatia, empatia, interès, cordialitat, confiança, amabilitat, afinitat, respecte, devoció, adoració, veneració, enamorament, àgape, gratitud, compassió...
Felicitat	Benestar, satisfacció, harmonia, equilibri, plenitud, pau interior, tranquil·litat, serenitat, goig, benaurança, placidesa...
Emocions ambigües	
Sorpresa	La sorpresa pot ser positiva o negativa. En aquesta família es poden incloure: sobresalt, sorpresa, desconcert, confusió, perplexitat, admiració, inquietud. A l'altre extrem de la polaritat trobem la impaciència, anticipació i expectativa.

Emocions socials	Vergonya, culpabilitat, timidesa, vergonya aliena, pudor, cautela, rubor, enrogiment...
Emocions estètiques	Són les que experimentem davant les obres d'art i la bellesa.

Les emocions bàsiques o primàries es caracteritzen perquè són presents des del naixement, en totes les cultures, perduren al llarg de la vida i també són presents en els animals. Hi ha sis emocions primàries: por, ira, tristesa, alegria, fàstic i sorpresa. Aquestes es poden combinar entre si i produir altres emocions més complexes, que serien les emocions secundàries. Una curiositat és que hi ha al voltant de 500 paraules que descriuen emocions, i només una de cada tres és positiva. Hi ha més emocions negatives que positives perquè els estímuls positius no són necessaris per a la supervivència. Com estableix Frijda (1988) en la seva llei de l'asimetria hedonista, les emocions negatives són més intenses i de major durada que les positives. Aquest fet, si més no, ens pot dur a viure la vida en un estat predominantment negatiu, desenvolupant experiències emocionals de continu malestar. En aquest sentit, l'educació emocional pretén fer conscient el benestar emocional estimulant-lo a través d'activitats com l'atenció plena (*mindfulness*), la relaxació, la meditació, la consciència emocional, la regulació emocional i l'autonomia emocional (Bisquerra *et al*., 2015).

3.3. De la intel·ligència emocional a l'educació emocional

La **intel·ligència emocional (IE)** es defineix com «la capacitat de percebre i expressar les emocions, d'entendre-les, d'utilitzar-les i gestionar-les per fomentar el creixement personal» (Salovey i Mayer, 1990). En el seu model de 1997, Mayer i Salovey amplien la seva definició i afirmen que la IE és la capacitat de controlar i regular els sentiments i emocions d'un mateix i dels altres, discriminar entre ells i utilitzar-los com a guia del pensament i l'acció (Mayer i Salovey, 1997). Per tant, podem considerar **l'educació emocional (EE)** com la formació en el context educatiu dirigida a assegurar el coneixement i la gestió de les emocions per al benestar general dels agents educatius (professor, estudiant i família).

Els objectius de l'educació emocional que proposa Bisquerra (2000) són:

- Promoure el desenvolupament integral de l'alumnat.
- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions de la resta.
- Desenvolupar l'habilitat de regular les pròpies emocions.
- Prevenir els efectes nocius de les emocions negatives.
- Desenvolupar l'habilitat per generar emocions positives.
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.
- Millorar les relacions interpersonals.
- Desenvolupar les habilitats de vida per al benestar personal i social.

3.4. Què són les competències emocionals i quines podem trobar?

Com hem vist, el desenvolupament de les **competències emocionals** és l'objectiu de l'educació emocional. Aquestes competències emocionals es basen en la intel·ligència emocional, però integren elements d'un marc teòric més ampli. Com estableix David McClelland (1973), mentre que la IE es concep com una característica psicològica estable i no modificable, per contra, les competències emocionals permeten observar el canvi real en l'aprenentatge, ja que aquestes competències sí que es poden ensenyar i entrenar i, per tant, avaluar. Així doncs, l'EE ha d'anar dirigida a l'ensenyament de les competències emocionals. Hi ha diverses competències emocionals segons el model i l'autor. Aquí ens basarem en el model pentagonal del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona (Bisquerra, 2009), segons el qual hi ha cinc competències bàsiques: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competència social i habilitats de vida per al benestar.

1. La **consciència emocional** consisteix en la capacitat de prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres, inclosa l'habilitat de captar el clima emocional d'un context determinat. En aquesta competència podem trobar la presa de consciència de les pròpies emocions, donar nom a les emocions, comprendre les emocions dels altres i prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament.

2. La **regulació emocional** és la capacitat de gestionar les emocions de manera apropiada. Suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament. Les microcompetències són: expressió emocional apropiada, regulació d'emocions i sentiments (inclou regulació de la impulsivitat, tolerància a la frustració, perseverar en l'assoliment dels objectius, capacitat per diferir recompenses immediates...), habilitats d'afrontament i competència per autogenerar emocions positives.

3. L'**autonomia emocional** inclou un conjunt de característiques i elements relacionats amb l'autogestió personal, entre les quals es troben l'autoestima, l'actitud positiva davant la vida, la responsabilitat, la capacitat d'analitzar críticament les normes socials, la capacitat de buscar ajuda i recursos, a més de l'autoeficàcia emocional. Les microcompetències són: autoestima, automotivació, autoeficàcia emocional, responsabilitat, actitud positiva, anàlisi crítica de normes socials i resiliència.

4. La **competència social** és la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Implica dominar les habilitats socials bàsiques, capacitat per a la comunicació efectiva, respecte, actituds prosocials, assertivitat, etc. Les microcompetències que inclou són: dominar les habilitats socials bàsiques (escoltar, saludar, acomiadar-se, donar les gràcies, demanar un favor, manifestar agraïment, demanar disculpes, esperar torn, mantenir una actitud dialogant, etc.), respecte pels altres, practicar la comunicació receptiva i expressiva, compartir emocions, comportament prosocial i cooperació, assertivitat, prevenció i solució de conflictes, capacitat per gestionar situacions emocionals.

5. Les **competències per a la vida i el benestar** són la capacitat d'adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament els desafiaments de la vida (personals,

professionals, familiars, socials, de temps lliure, etc.). Permeten organitzar la nostra vida de manera sana i equilibrada, i facilitar-nos experiències de satisfacció o benestar. Com a microcompetències s'inclouen les següents: fixar objectius adaptatius; presa de decisions; buscar ajuda i recursos; ciutadania activa, participativa, crítica, responsable i compromesa; benestar emocional i fluir.

Cal destacar que les tres primeres competències (consciència, regulació i autonomia) pertanyen al conjunt de ***competències intrapersonals***, les quals van dirigides a la persona mateixa, mentre que les dues darreres (habilitats socioemocionals i habilitats per a la vida i el benestar) s'englobarien en el grup de les ***competències interpersonals***, que posen el focus en la resta d'individus.

4. RECURSOS PER AL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES EMOCIONALS

La clau de l'èxit per a la millora de la intel·ligència emocional de l'alumnat no depèn tant del model d'IE com del fet que el programa estigui basat en el contingut i el procés específic de les sessions del programa en qüestió. Tots els centres educatius, des d'infantil a la universitat, haurien d'incloure programes d'educació emocional en el seu projecte educatiu de centre. Dos programes educatius que han donat molt bons resultats en la millora del clima escolar, el rendiment acadèmic, l'ajust psicosocial i l'empatia són el programa RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating Emotions) i el programa INTEMO, els quals estan basats en el model d'IE de Mayer i Salovey (1997).

A l'hora de posar en pràctica qualsevol activitat és convenient seguir les fases següents:

1. Inicialment s'explica als alumnes el desenvolupament i els objectius de l'activitat. Cal oferir l'opció de poder decidir si implicar-s'hi o no; no ha de ser obligatori.

2. Realització de la proposta.

3. Reflexió i tancament a través d'assemblees o cercles restauratius. Permet avaluar la proposta i conèixer la valoració de la vivència dels alumnes.

A continuació es proposen algunes **estratègies pràctiques per al desenvolupament de les competències emocionals** presents al llibre *Inteligencia emocional en educación* (Bisquerra *et al.*, 2015):

– **Respiració.** Ser conscients de la nostra respiració ens ajuda a controlar el ritme cardíac i a induir-nos estats de calma. La respiració profunda (l'abdominal) és la més beneficiosa per reduir l'ansietat i l'estrès. Un exercici senzill consisteix a inspirar lentament pel nas comptant de l'1 al 5 i després espirar per la boca comptant a l'inrevés del 5 a l'1. Podem proposar als infants posar un objecte damunt l'abdomen, perquè en vegin el moviment. També els poden proposar exercicis de tensió-distensió, com proposa la tècnica de relaxació progressiva de Jacobson.

- **Relaxació.** Cal crear espais acollidors a l'aula, per exemple, un tipi amb coixins o un raconet fora de l'aula on els infants puguin fugir del bullici. També podem disposar d'una cistella amb objectes que convidin a la relaxació, com ara rellotges de sorra, estris de massatge, plomes, encens, pilotes antiestrès, estris per fer bombolles, gongs, etc. Caldrà reservar un temps, que pot coincidir amb la tornada a les aules, i oferir-los música relaxant que afavoreixi aquest moment de calma. Aconsellem al lector l'obra *Relajación en el aula*, de Luis López González (2007), amb recomanacions sobre el procés per a aquesta pràctica.

- **Visualització.** Consisteix a imaginar situacions agradables. Podem jugar amb els sentits i oferir als infants a les parets de l'aula imatges de paisatges o escenes que evoquin emocions d'alegria, pau, felicitat, seguretat, serenitat. També capses amb olors agradables, com ara de xocolata o vainilla. Els ajudaran a activar les hormones de la felicitat.

- **Meditació.** Diferents pràctiques com el ioga o l'atenció plena (*mindfulness*) resulten molt efectives. A internet es poden trobar unes targetes de ioga per a infants amb postures i respiracions molt recomanables. També el conte *Respira*, d'Inés Castel-Branco, és una excel·lent elecció per tenir a la nostra biblioteca d'aula.

- **Enfocament (*focusing*).** És el mètode desenvolupat per Eugene Gendlin el 1960 que consisteix en un procés d'autoconsciència emocional posant atenció al cos per entrar en contacte amb les emocions i que s'ha denominat «sensació sentida». El ioga i l'atenció plena també ajuden a desenvolupar aquesta autoconsciència o *focusing*.

- **Canviar la nostra forma de pensar.** Els pensaments influeixen en les nostres emocions. Sovint ens autoenviem pensaments disfuncionals denominats «distorsions cognitives» del tipus «No faig res bé». Resulta fonamental ser-ne conscients, per aconseguir una «reestructuració cognitiva» i canviar-los per pensament més positius i amables amb nosaltres mateixos.

- **Practicar l'humor.** Hi ha tècniques de risoteràpia molt divertides que podem fer amb els infants. També hi ha dinàmiques, cançons o mirar vídeos de riure o d'acudits amb els quals podem provocar aquest fantàstic efecte a l'aula i contagiar així climes emocionals positius.

- **La distracció.** Cal ensenyar als infants distintes formes de distracció que són molt necessàries, ja que ens aporten benestar i satisfacció, com ara la pràctica d'esport, la lectura, la pintura, els trencaclosques, la jardineria, la dansa, l'escultura, el col·leccionisme, etc.

- **Joc de rols (*role playing*) i teatre.** Permeten escenificar situacions que poden ser motiu de conflicte. El fet de veure-les ajuda els alumnes a activar les neurones mirall, que activen precisament les àrees del cervell com si ho visquessin; adquireixen, així, estratègies de gestió, regulació i resolució de conflictes.

- **Tècnica del semàfor.** Un bon exercici d'autocontrol consisteix a dibuixar un semàfor a un plafó que es penjarà en un joc visible de l'aula que ajudarà els infants a recordar les consignes davant emocions de ràbia i frustració: vermell (atura't), groc (respira i deixa algun temps per

a l'acció) i verd (explica el problema, descriu com et sents i tracta de trobar-hi una solució adaptativa).

– **Escriptura terapèutica.** Consisteix a expressar les pròpies emocions a través de l'escriptura. Els infants petits ho poden fer a través de dibuixos. Aquesta pràctica permet comunicar com ens sentim, canalitzar l'emoció i reduir el malestar.

– **Autoregistre (diari emocional).** L'escriptura terapèutica amb regularitat es converteix en un diari emocional que permet analitzar situacions, pensaments i accions al llarg d'un temps.

– **Biblioteràpia.** Els llibres i contes ens permeten identificar-nos amb els personatges i aprendre de les seves experiències. Es recomana el programa *Filosofía para niños*, de Garcia Moriyón (2002), per fomentar el pensament i el creixement personal.

– **Visionar pel·lícules.** El cinema és un bon recurs per educar les emocions, aprendre a identificar-les, comprendre-les i gestionar-les. Cal aclarir l'objectiu a treballar i formular preguntes al final.

– **Emoció i cos.** Connectar el nostre cos amb les sensacions permet treballar la consciència, la regulació, l'autonomia i el benestar emocional.

– **Musicoteràpia.** Escoltar peces de música i connectar-nos amb l'emoció que ens transmeten és un recurs perfecte per a la regulació emocional. Podem oferir als infants escoltar cançons amb diferents instruments que evoquin unes emocions o unes altres, i després les han d'identificar.

– **Vocabulari emocional.** Treballar paraules que descriuen estats emocionals pot ajudar a enriquir el nostre vocabulari emocional. Recomanem consultar el recurs *Actividades de educación emocional* (GROP, 1999) per saber-ne més.

5. UNA EXPERIÈNCIA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL AL SEGON CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL

Arribats a aquest punt, es pretén mostrar una experiència de treball de les emocions duta a terme amb infants del segon cicle d'educació infantil (3-6 anys), a fi d'aportar alguns exemples pràctics per treballar les competències emocionals i que puguin ser d'utilitat per al lector/a.

- **L'espai i el mobiliari** com a aspectes clau per a la creació d'ambients càlids i acollidors que permetin a l'infant explorar l'entorn des d'una base segura, que afavoreixi la seva confiança i l'autoestima.

Imatges 1, 2.
Espai i mobiliari del CEIP Sa Joveria a Eivissa

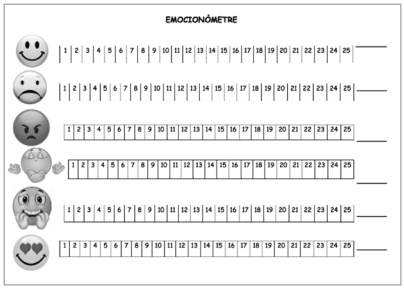
- Cada curs iniciem el **projecte de les emocions** en el qual també participen les famílies. Resulta fonamental mantenir una estreta relació de col·laboració entre els principals agents educatius família-escola i que siguin models emocionalment intel·ligents per als infants. Les famílies hi participen aportant materials, ajudant durant les sessions i cosint els titelles. A partir del conte *El monstre de colors* es realitzen diverses propostes per treballar les distintes competències emocionals.

Imatges 3, 4
Projecte de les emocions

- Una proposta per treballar la **consciència emocional** és a través de la **capsa de les emocions**. Cada matí, a l'inici de la jornada, asseguts en terra en rotllana, convidem els infants a explicar com es troben i a identificar les seves emocions ficant una bolleta de *Fisher-tip* al pot corresponent a la emoció.

Imatge 5
Capsa de les emocions

Cada dia es mira quantes bolletes de cada emoció hi ha i a final de mes elaborem un «emocionòmetre» per veure l'estat d'ànim general de la classe i reflexionem sobre això. Això es pot fer per nin i/o de tota la classe i dona informació molt valuosa.



Imatge 6
«Emocionòmetre»

També treballem la consciència emocional a partir de l'associació de cada monstre amb la imatge real de l'emoció.

Imatge 7
Associació d'emocions

«Emocions al mirall» és una altra proposta que va una passa més enllà, ja que, a banda de posar nom a l'emoció, identifiquem al mirall l'expressió facial que acompanya aquella emoció. També han d'associar l'emoció amb la imatge corresponent. La resta de companys també participen identificant en l'alumne protagonista d'aquell moment com creuen que se sent (Imatge 8 i 9).

Imatges 8, 9
Dinàmica «Emocions al mirall»

- Algunes propostes per treballar la **regulació emocional** és a través del **dau de la relaxació**. Cada cara presenta una proposta per convidar els infants a estats més calmats. Es duu a terme especialment a la tornada del pati per tal d'aconseguir un ambient de relaxació. L'infant encarregat llança el dau i hi ha diferents opcions: llegir un conte, ioga per a infants, targetes de respiració, fer massatges, etc.

Imatges 10, 11, 12
Propostes per a la relaxació

Oferim espais tranquils per afavorir l'autocontrol i la introspecció. A més a més, és un racó que permet cobrir la necessitat fonamental dels infants d'amagar-se de la mirada adulta d'una manera segura.

Imatge 13
Tipi de la calma

- **L'autonomia emocional** la treballem a través de l'establiment de les **normes de convivència** que sorgeixen dels infants mateixos, per afavorir la seva acceptació i compliment. Es tracta de fotografies dels infants realitzant les accions en positiu que consideren importants per a un clima positiu de l'aula. Estan emmarcades i ocupen un lloc privilegiat a l'aula, per tenir-les presents. Permet treballar la microcompetència d'anàlisi crítica de les normes socials.

Imatge 14
Normes de convivència

- La **competència social** la treballem de múltiples formes al llarg de la jornada. L'assemblea, per exemple, és un moment privilegiat per treballar les habilitats socials de respecte al torn de paraula, l'escolta activa, l'empatia, etc. La dinàmica «Paraules dolces per als nostres companys» consisteix a dir als companys coses polides. Després de treballar el conte *Les paraules dolces*, de Carl Norac, tots asseguts en rotllana, la mestra té papers de diferents colors amb el nom i la foto que prèviament els infants han aferrat i anirà escrivint totes aquelles característiques positives que els altres veuen de l'infant en qüestió. Al final cada nin se'n duu a casa la seva cartolina de paraules dolces.

Imatges 15, 16
Dinàmica «Paraules dolces per als nostres companys»

- En la dinàmica «La mascota de classe» la mestra ofereix un peluix que es tria de manera consensuada a l'inici del curs. Tots en rotllana mostrem el nostre afecte al peluix fent-li un petó a la part del cos que vulguem i l'anem passant. Quan ha fet la volta, farem el mateix, però amb el company del nostre costat fent-li un petó a aquella part del cos que havia triat. És una proposta molt divertida que permet als infants llevar la vergonya, establir vincles afectius i guanyar confiança.

Imatges 17, 18
Dinàmica «La mascota de classe»

La dinàmica «Puja a la barca pirata» consisteix a imaginar que som a la mar i el paper de diari són els vaixells que ens poden salvar dels taurons. Comencem amb moltes barques, però cada vegada se'n van eliminant, de manera que els infants s'han d'aferrar més i establir contacte físic, cosa que afavoreix els vincles i la relació de pertinença al grup i augmenta l'autoestima.

Imatge 19
Dinàmica «Puja a la barca pirata»

Igualment, «Endevina qui soc» consisteix a tapar els ulls a un infant, que haurà d'endevinar a través dels sentits del tacte, l'oïda i l'olfacte de quin company es tracta.

Imatge 20
Dinàmica «Endevina qui soc»

«Troba l'amo de la sabata» és una altra dinàmica molt divertida per continuar treballant els vincles afectius i la relació amb els companys. Tots els infants es lleven les sabates i el protagonista d'aquell moment ha d'identificar qui és l'amo d'aquella sabata. Els altres el poden ajudar donant-li pistes.

Imatge 21
Dinàmica «Troba l'amo de la sabata»

«La flor de les qualitats positives» és una altra versió de la dinàmica de «Les paraules dolces». En aquesta ocasió, és l'infant qui determina quines característiques el defineixen. Aquesta proposta permet identificar i valorar les seves qualitats i enfortir, així, la seva autoestima. Després es poden «plantar» a l'hort de l'escola totes les flors per veure com «floreixen» .

Imatge 22
Dinàmica «La flor de les qualitats positives»

- Finalment, treballem la **competència per a la vida i el benestar** mostrant als nostres infants diferents pràctiques com la pintura, el modelatge o el ball, que poden resultar molt gratificants, ja que els ajuden a expressar-se emocionalment. L'adult, com a model emocionalment intel·ligent, acompanya i guia el procés.

Imatges 23, 24, 25
Propostes per treballar les competències per a la vida i el benestar

Per veure aquestes i altres propostes en color, podeu visitar l'enllaç següent: <https://photos.app.goo.gl/rJmcebWbYQggV2vA7>.

«Diuen que la identitat es construeix amb la suma de record i narració. Relatem la nostra biografia per arribar a saber qui som, però aquesta narració la construïm des del mirall dels que ens estimen i ens cuiden. Ser el mirall des del qual els meus alumnes configuren la seva identitat és el privilegi més gran i també la responsabilitat més forta que he assumit en la meva vida.» Pepa Horno

6. CONCLUSIONS

Arribats a aquest punt, s'evidencia la importància i la necessitat d'incorporar l'aplicació de programes d'educació emocional a les aules que permetin desenvolupar en l'alumnat les competències emocionals que afavoreixin el seu desenvolupament integral. És important fer entendre al lector que l'educació emocional no ha de ser una activitat puntual i aïllada que es fa en un moment determinat, sinó que és una actitud. Una forma de ser i d'estar al món. Una forma de relacionar-nos amb els altres de manera més amable. Educació emocional és conèixer-nos i conèixer els altres. En un moment d'inestabilitat política i social, de crisi de valors, d'acomodació a una nova realitat incerta, tenim a les nostres mans la possibilitat de repensar l'educació que volem. La família, l'escola i la societat en general tenen un pes fonamental en l'educació dels infants, i cal proporcionar-los molts dels referents que utilitzaran com a patró de comportament en el seu desenvolupament futur. S'espera que aquests agents tinguin el compromís ferm per assolir el projecte comú d'educar amb intel·ligència emocional les futures generacions. Un repte que mereix la pena intentar.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Anaya, D. (2009). *Bases del aprendizaje y educación*. Madrid: Sanz y Torres / UNED.

Bach, E. i Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir: vivir y educar las emociones*. Paidós Contextos; 77. Barcelona [etc.]: Paidós.

Beam, E., Appelbaum, L. G., Jack, J., Moody, J. i Huettel, S. A. (2014). Mapping the Semantic Structure of Cognitive Neuroscience. *Journal of Cognitive Neuroscience*. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00604

Bisquerra, R. (2016). *Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico*. Ediciones Universidad San Jorge, *1*(1), 14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568380

Bisquerra Alzina, R., Pérez, J. C. i García Navarro, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid: Síntesis.

Calvo, A. i Ballestar, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.

Davidson, R. J. (2000). Cognitive neuroscience needs affective neuroscience (and vice versa). *Brain and Cognition*. https://doi.org/10.1006/brcg.1999.1170

Delors, J. (1996). La educacion encierra un tesoro. *Journal of Chemical Information and Modeling*. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Dickie, E. W., Brunet, A., Akerib, V. i Armony, J. L. (2013). Anterior cingulate cortical thickness is a stable predictor of recovery from post-traumatic stress disorder. *Psychological Medicine*. https://doi.org/10.1017/S0033291712001328

Guerrero Barona, E. (2001). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del "quemado". *Revista Iberoamericana de Educación*, *1*(1), 1-22. http://bscw.rediris.es/pub/nj_bscw.cgi/d424697/QUEMADOS. BURN-OUT.

Guillem C, J. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica* (Create Space).

Mayer, J. D. i Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence*. https://doi.org/10.1177/1066480710387486

Mayer, Salovey i Caruso. (2002). The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Multi-Health Systems*.

Morgado, I. (2014). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón. Grupo Planeta Spain.*

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. i Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*.

Petrides, K. V., Frederickson, N. i Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, *36*(2), 277-293.

La biblioteca de l'IES Joan Ramis i Ramis a través del temps

Mercedes Caruana

Miquel Orfila

Margarida Cursach

RESUM

La biblioteca de l'IES Joan Ramis i Ramis s'insereix de ple en el doble eix tradició-modernitat, que caracteritza el centre. En efecte, la història de l'institut ha comportat l'existència d'una biblioteca i d'un arxiu històrics molt valuosos: la primera té aproximadament 25.000 volums (15.000 dels quals ja estan catalogats). Aproximadament 500 són anteriors al segle XX. I entre aquests trobam obres científiques i humanístiques de valor internacional, al costat d'un important fons menorquí, amb primeres edicions, i de material audiovisual i informàtic. El segon, amb tota la documentació de l'Escola de Nàutica (1855-1869), la dels primers anys de l'institut, els expedients i material didàctic antic procedent dels diferents centres des de l'inici, amb l'Escola de Nàutica. L'eix de la modernitat, en el qual participa també la biblioteca, se situa en una aposta clara per ser present en tots els àmbits del centre i, alhora, incorporant-hi l'ús de les noves tecnologies.

RESUMEN

La biblioteca del IES Joan Ramis i Ramis se inserta de lleno en el doble eje tradición-modernidad, que caracteriza al centro. En efecto, la historia del instituto ha supuesto la existencia de una biblioteca y un archivo histórico muy valiosos: la primera tiene aproximadamente 25.000 volúmenes (15.000 de ellos ya están catalogados). Aproximadamente 500 son anteriores al siglo XX. Y entre estos encontramos obras científicas y humanísticas de valor internacional, al lado de un importante fondo menorquín, con primeras ediciones, y de material audiovisual e informático. El segundo, con toda la documentación de la Escuela de Náutica (1855-1869), la de los primeros años del instituto, los expedientes y material didáctico antiguo procedente de los diferentes centros desde el inicio, con la Escuela de Náutica. El eje de la modernidad, en el cual participa también la biblioteca, se sitúa en una apuesta clara para estar presente en todos los ámbitos el centro y, a la vez, incorporar el uso de las nuevas tecnologías.

En la darrera dècada del XIX, per una Reial ordre de 7 de setembre de 1891, s'atorga a l'Institut el caràcter de «provincial», fet que a la llarga provocarà més problemes que avantatges, fins que, finalment, l'any 1911 és ja un institut oficial i públic de l'Estat i sostingut per l'Estat. Amb tot, l'Institut de Maó no va tenir una seu pròpia fins a l'any 1963, en què es traslladà a l'edifici actual des del claustre de Sant Francesc, on va funcionar durant pràcticament un segle, amb l'excepció d'un primer curs (1864-65) al claustre del Carme.[1]

A l'antic institut claustre de Sant Francesc hi havia dues biblioteques: una és la que apareix com a biblioteca escolar i l'altra és l'anomenada Biblioteca del Instituto de Mahón, que finalment acabà sent la biblioteca pública de Maó; aquesta darrera estava ubicada a la sala de reunions de l'actual Museu de Menorca. Ferran Soldevila (1894-1971), un dels historiadors més influents del segle XX, va passar a ser bibliotecari de la biblioteca pública com a funcionari del CFABA.[2] Atès que estaven al mateix edifici, tota la documentació oficial anava dirigida al director de l'Institut. Quan la biblioteca

[1] http://museu.iesjoanramis.org/historia_centre.php?lang=es
[2] Cos de funcionaris d'arxivers, bibliotecaris i arqueòlegs.

pública es va canviar de lloc, a Can Mercadal, qui va signar el final d'obres i el lliurament de les claus va ser el director de l'Institut, Josep Cardona, el qual va afavorir que tota la documentació de la biblioteca pública fins a aquell moment anés al nostre institut.

L'anomenada biblioteca escolar es va iniciar fonamentalment amb donacions dels mateixos professors i de ciutadans, majoritàriament maonesos, de la Junta de Beneficència... L'any 1869, en tancar l'Escola de Nàutica, tots els seus llibres els va heretar la biblioteca escolar de l'Institut (llibres d'humanitats, científics i de nàutica, alguns de molt valuosos, com ara l'*Atlas maritimoterrestre*).[3]

Malgrat les contínues queixes per dotar la biblioteca escolar com calia, per sort tenien l'altra biblioteca, i amb els diners de què disposaven compraven llibres de text per a les consultes dels alumnes. A més, també hi va haver donacions de Francesc Cardona i Orfila (professor i director) i Miquel Roura i Pujol (professor, director i, posteriorment, bibliotecari de la biblioteca pública), el qual va donar tots els seus llibres a la biblioteca pública i els repetits a la biblioteca escolar. Aquesta situació, però, canvià radicalment quan l'Institut passa a ser estatal (1911), perquè la biblioteca es va anar ampliant de manera regular i, d'acord amb el catàleg, en aquell moment la biblioteca tenia 527 volums.

D'entre els professors de més renom que van tenir cura de la biblioteca, cal anomenar Francesc Cardona i Orfila, Josep Pérez de Acevedo o Joan Hernández Mora, entre d'altres.

ESPAI DE REFERÈNCIA

La nostra biblioteca ha esdevingut un espai de referència, no sols per la seva ubicació, sinó perquè l'aposta clara per mantenir-la oberta durant tot el matí i un parell de capvespres ha fet que la comunitat educativa la utilitzi de manera habitual.

Compta amb un espai, amb entrada independent, dedicat exclusivament a biblioteca situat a la planta baixa i ocupa una superfície de cent metres quadrats. És un lloc tranquil, on hi ha silenci i un bon clima per fer-hi feina. El mobiliari és un clar exemple del que s'explica als trets d'identitat: coexisteixen la tradició i la modernitat. La majoria d'armaris són de llenya massissa amb portes superiors de vidre. Hi ha dos ordinadors per al personal de la biblioteca, cinc ordinadors i vuit Chromebooks, aquests darrers obtinguts gràcies a la participació al PDI. A la part central, hi ha sis taules de feina amb lloc per a vint-i-quatre persones.

ESTRUCTURA ORGANITZATIVA I FUNCIONAL

Des de 2010 hi ha una comissió de biblioteca escolar, de caràcter interdisciplinari, amb una coordinadora i dos o tres membres del claustre. Actualment està formada per professors de castellà, anglès i català, però sempre compta amb la col·laboració dels diferents departaments.

[3] http://museu.iesjoanramis.org/biblioteca.php?PHPSESSID=32l5d2alut4u6ro71v9r20nnl6

Els membres d'aquesta coordinació tenen formació en biblioteques escolars (curs d'Expert Universitari en Biblioteques Escolars, curs d'Especialista en Arxivística, cursos diversos de foment de la lectura i jornades de biblioteques escolars —en dues ocasions s'ha presentant el projecte del centre).

Els professors de la comissió disposen d'una hora setmanal de coordinació conjunta i, a més a més, tenen algunes hores addicionals per a tasques concretes de la biblioteca, i altres professors també hi fan guàrdia algunes hores.

Val a dir també que hi ha un suport màxim de l'equip directiu a l'hora de facilitar l'organització i la posada en marxa del projecte; s'intenta que la biblioteca pugui obrir el màxim d'hores i es donen el màxim de facilitats quant a organització i pressupost.

La biblioteca roman oberta cada dia en horari de matí i tres capvespres, especialment per a l'alumnat de cicles i del BSP i també per a tots aquells que necessiten material de la biblioteca, accedir a internet o utilitzar l'espai més enllà de l'horari lectiu. A més, s'utilitza com a espai per impartir algunes classes i també per a ús individual del professorat i de l'alumnat, sobretot per a aquells que cursen matèries soltes o que tenen assignatures convalidades.

Quant a la qüestió de recursos, la biblioteca rep una assignació anual del centre per millorar l'equipament i dotar-la dels fons bibliogràfics i d'altres recursos necessaris, a més, habitualment, hi ha donacions de particulars i d'institucions (IME, CIME...) i de l'APIMA. També compta amb la col·laboració voluntària d'una bibliotecària (assessorament bibliotecari) i la col·laboració amb la biblioteca pública de Maó (cessió de materials, de vitrines per fer exposicions, activitats compartides, per exemple el Dia de la Biblioteca de 2016, trobada de glosadors i rapers).

EL PROJECTE DE LA BIBLIOTECA I EL PLA LECTOR

El primer projecte de biblioteca es va elaborar el curs 2009-2010 i va ser un dels classificats en la convocatòria de la Conselleria de 2010. Aquell primer projecte s'ha anat actualitzant periòdicament per tal d'adequar-lo a les novetats del centre. Si bé és cert que el canvi de la biblioteca i la projecció dins el centre des de 2010 fins ara ha estat força important, el projecte necessita desenvolupar-se i concretar-se més en la part del procés dels projectes que es fan i intentar que el professorat la utilitzi més a l'hora de fer activitats del currículum. A partir de 2017 es va elaborar el Pla lector, per tal de concretar els aspectes de foment de la lectura.

El projecte actual incorpora activitats molt diverses que van des de les habituals de qualsevol biblioteca a aquelles més específiques per a un centre educatiu. Així, el plantejament és dur endavant una tasca dins la biblioteca, però també fer-la present en el màxim d'activitats del centre i també amb actuacions dirigides al públic en general. A tall d'exemple, us oferim la cronologia d'un curs escolar.

A principi de curs, s'organitza el banc de llibres per a tot l'alumnat que hi participa.

Una volta ha començat el curs, qualque membre de la comissió imparteix una sessió d'acollida a tot l'alumnat nouvingut de 1r d'ESO, per ensenyar-los el funcionament de la biblioteca i tots els recursos de què disposa. També està programat que hi hagi una comissió d'alumnes de la biblioteca que participarà en l'organització d'activitats de biblioteca. I, finalment, es participa en les portes obertes per als alumnes de 6è de primària.

El Dia Internacional de les Biblioteques Escolars es commemora de manera especial, i al llarg d'aquests anys s'han fet activitats molt diverses: exposicions de llibres antics, exposicions d'autors menorquins —À. Ruiz i Pablo, A. Mifsud, P. Faner—, recomanacions de llibres per part dels alumnes, exposició *Les biblioteques del món*, etc.

A final del primer trimestre la comissió elabora unes recomanacions de lectures i el departament d'EPV en fa el disseny.

Dia 21 de març es commemora el Dia Mundial de la Poesia i l'hem celebrat amb activitats molt diverses: trobades amb poetes (M. Ballester, P. Gomila, P. Pons), encontre de rap i glosa, exposicions de poemes elaborats per alumnes i professorat, lectura de poemes...

En el marc de les activitats de Sant Jordi, la biblioteca té un paper força rellevant, amb la preparació de diferents actuacions, com ara tallers de punts de llibre, paradeta de llibres de segona mà, elaboració de vídeos fent recomanacions de llibres, concursos de *booktubers*, participació en el concurs literari, trobades amb escriptors, etc. Efectivament, en coordinació amb la CNL, des de l'any 2011, com a continuació de la proposta que aquesta comissió havia engegat el 2008, es fa una conferència literària amb escriptors menorquins; fins ara han participat en aquesta activitat: J. M. Quintana, J. Pons, F. Florit Nin, P. Faner, M. Ballester, P. Gomila, M. Salord, P. Pons, M. Pons, J. L. Torres, I. Pelegrí i J. Masanés.

I, al mes de juny, es tornen a fer les recomanacions de llibres en la línia de les de Nadal i es recullen els materials del banc de llibres.

Una altra qüestió que s'ha de destacar és que, a final de curs, es fa una memòria de les activitats dutes a terme per la comissió de la biblioteca, amb enquestes al professorat i l'alumnat previstes al programa de qualitat del centre, les estadístiques d'ocupació i d'ús de la biblioteca (feina, préstecs, activitats diverses), la memòria de final de curs de la comissió de la biblioteca i l'actualització del projecte actual que inclogui les esmenes i millores necessàries.

El pla lector de la biblioteca determina les competències bàsiques implicades en la lectura i dona coherència a l'adquisició d'aquesta habilitat intel·lectual de manera transversal, que compromet totes les àrees del currículum i, a més, tracta en detall els aspectes relacionats amb actuacions de la biblioteca de cada una de les competències.

Així, la biblioteca és un espai utilitzat per impartir els tallers de lectoescriptura, en llengua castellana i catalana, a 1r i a 2n d'ESO, per treballar tant la comprensió lectora com el foment de la lectura.

També es duen a terme trobades amb escriptors per tal de treballar lectures proposades a diferents nivells, per exemple ens han visitat M. À. Maria, N. Morral, Care Santos i Nadia Ghulam.

Per als alumnes de tots els nivells educatius, a final del primer trimestre (de cara a les vacances de Nadal), així com a final de curs (amb vista a les vacances d'estiu), s'elaboren unes guies de lectura amb recomanacions que resultin atractives per animar-los a endinsar-se en la lectura com a plaer, no solament com a obligació.

En alguna ocasió, com a activitat addicional per a la diada de Sant Jordi, la comissió de la biblioteca va animar tot el professorat i tot l'alumnat que volgués a participar en l'elaboració d'una recomanació literària a través d'un *booktuber,* i s'han elaborat vídeos amb recomanacions de llibres per projectar en commemoracions especials. La iniciativa d'aquesta activitat és, principalment, implicar l'alumnat en l'elaboració de recomanacions de llibres llegits per ells i que puguin resultar atractius per als seus companys. I, finalment, cal destacar que hi ha un club de lectura de professors que es troben un cop al mes a la biblioteca per compartir lectures.

D'entre els principals canals de difusió i comunicació dels serveis i les activitats de la biblioteca, cal esmentar el web de l'Institut, des d'on es pot accedir directament al catàleg de la biblioteca, així com al blog[4] i el canal de YouTube.[5] A part, a l'entrada del nostre centre disposem d'un panell que utilitzem per a la difusió de les diferents activitats organitzades per la biblioteca (Dia de la Biblioteca, Dia de la Poesia, la diada de Sant Jordi...), una agenda cultural i d'altres informacions. Algunes d'aquestes activitats també s'han publicat a l'especial *Xoc* de la premsa local.

La biblioteca també participa en les sessions de portes obertes per als alumnes de 1r d'ESO i batxillerat per donar a conèixer el nostre projecte.

Val a dir que la nostra biblioteca manté una estreta col·laboració amb l'arxiu del centre i, a més d'atendre tota la comunitat educativa, atén el públic en general i entitats que volen fer consultes del material de la biblioteca.

Els darrers anys s'han fet actuacions per a la millora de la biblioteca, com ara l'adaptació a l'ABIESWEB, la catalogació de 15.000 exemplars, l'actualització de material de lectura per a les aules, el canvi de mobiliari per a l'alumnat i l'adquisició de material informàtic. Quant a les lectures, es procura tenir-ne prou exemplars per als alumnes que en necessitin. Com ja s'ha assenyalat en altres punts del projecte, s'intenta col·laborar al màxim amb les diferents àrees i, sobretot, fer que la biblioteca sigui un espai el màxim d'útil per a tota la comunitat educativa.

També cal esmentar les relacions i activitats coordinades amb òrgans externs: biblioteca pública (activitats conjuntes), IME (ens envien les novetats editorials i organitzen cursos o xerrades per als alumnes), CIME (cursos de salut jove), Ajuntament de Maó (cursos Amb Bona Lletra), col·laboració amb les trobades amb autors per Sant Jordi (en horari de capvespre) que es co-

[4] https://www.youtube.com/user/biblioramis/featured
[5] https://www.youtube.com/user/biblioramis/videos

ordina amb la CNL, informació actualitzada d'activitats culturals de la ciutat, etc. I el curs passat vam incorporar la plataforma Eduteca i ha estat un recurs molt útil, especialment en temps de confinament.

PAPER PEDAGÒGIC

La biblioteca té un paper molt actiu en el desenvolupament de la tasca pedagògica del centre. Un dels punts forts, tal com apuntàvem més amunt, és la participació en les diades de centre i en les activitats que programa en commemoracions específiques de la biblioteca. També cal destacar la importància del programa del banc de llibres per a la comunitat educativa, perquè moltes famílies se'n beneficien.

Quant a la incorporació de noves metodologies, s'ha de dir que el centre és bastant novell en el desenvolupament de treball per projectes i treball cooperatiu, però la biblioteca sempre intenta donar suport i reforçar qualsevol activitat educativa del centre, a més de proposar activitats pròpies de biblioteca.

Els darrers cursos s'han intentat promoure activitats per propiciar l'aprenentatge per projectes i altres metodologies actives utilitzant els recursos i serveis de la biblioteca. Després de la formació de centre de «Noves maneres de fer feina» (curs 2016-17) i de la participació al «Treball per projectes amb el suport de la biblioteca escolar» (PDI 2017-2019), s'ha posat en marxa un treball de col·laboració més ferm entre les diferents àrees i la biblioteca, especialment a 1r i 2n d'ESO. I la idea és que, a curt termini, la biblioteca esdevingui una eina indispensable en el procés d'elaboració dels projectes de centre proposats pels equips docents.

Amb altres actuacions s'intenta donar visibilitat a temes transversals, com ara la coeducació i s'ha adequat un espai específic per a materials sobre aquests temes.

Quant a la qüestió digital, cal remarcar que el blog incorpora tot un seguit d'enllaços relacionats amb la cultura en general i en la lectura en particular.

A més, es fan altres actuacions que sovint intenten combinar la cultura impresa i la digital amb l'ús de recursos diversos al taller de lectoescriptura i en d'altres de proposats per les diferents administracions que s'organitzen en col·laboració amb la biblioteca: rutes literàries, taller d'arqueologia, taller d'escriptura amb ploma, que es fa a la biblioteca, etc. I, finalment, caldria esmentar la diversitat d'activitats que promouen de manera especial l'ús de les TIC: activitats de creació de vídeos, creació del blog de la biblioteca, activitats de recerca, seleccionar què es fa a la biblioteca, etc.

Tot i les accions per millorar la competència mediàtica i informacional, la biblioteca no renuncia a la cultura impresa; per això, està subscrita a diverses revistes, com per exemple *Cavall Fort*, a la col·lecció de clàssics Bernat Metge. Així mateix, diàriament el centre rep la premsa local i ha participat al suplement *Xoc*.

REPTES DE FUTUR

L'activitat de la biblioteca continua i, d'entre els grans reptes que té, ha d'acabar de catalogar tot el fons, participar més activament en els projectes del pla PIP del centre i intentar col·laborar al màxim amb totes les àrees.

En resum, la comissió de la biblioteca de l'IES Joan Ramis i Ramis vol continuar vetllant per mantenir aquest espai a disposició de tota la comunitat educativa i participar en el màxim d'activitats del centre.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Blog Biblioramis http://bibliotecaiesjoanramisiramis.blogspot.com.es/

Canal de YouTube Biblioramis https://www.youtube.com/user/biblioramis/featured

Catàleg a la web del centre: http://www.iesjoanramis.org/

http://museu.iesjoanramis.org/biblioteca.php?PHPSESSID=32l5d2alut4u6ro71v9r20nnl6

Contacte: biblioteca@iesjoanramis.org

Principals aspectes jurídics de l'Avantprojecte de llei d'educació de les Illes Balears

Mercedes Martínez

RESUM

Aquest treball analitza l'Avantprojecte de llei d'educació de les Illes Balears. Partint del marc normatiu en què s'insereix aquest Avantprojecte, en el context del document elaborat per la plataforma Illes per un Pacte, analitzarem els objectius de la llei, la tramitació administrativa de l'Avantprojecte i l'estructura bàsica de la norma.

RESUMEN

Este trabajo analiza el Anteproyecto de Ley de Educación de las Illes Balears. Partiendo del marco normativo en el que se inserta este Anteproyecto, en el contexto del documento elaborado por la plataforma Illes per un Pacte, analizaremos los objetivos de la Ley, la tramitación administrativa del Anteproyecto y la estructura básica de la norma.

1. MARC NORMATIU

L'article 27 de la Constitució espanyola reconeix el dret de totes les persones a l'educació i estableix els principis essencials sobre els quals se sustenta l'exercici d'aquest dret.

L'Estatut d'autonomia de les Illes Balears, aprovat per la Llei orgànica 1/2007, de 28 de febrer, fa una doble referència als drets educatius en el títol II:

- d'una banda, l'article 26.1 estableix que totes les persones tenen dret a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat;

- d'altra banda, estableix a l'article 36.2 que correspon a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears la competència de desplegament legislatiu i d'execució de l'ensenyament en tota la seva extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats.

Mitjançant el Reial decret 2243/1996, de 18 d'octubre, sobre traspàs de funcions i serveis de l'Administració de l'Estat a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears en matèria d'universitats, la Comunitat Autònoma de les Illes Balears es va fer càrrec de la gestió educativa universitària a partir de l'1 de novembre de 1996.

Des de l'1 de gener de 1998, el Govern de les Illes Balears ha gestionat l'educació no universitària en virtut del Reial decret 1876/1997, de 12 de desembre, sobre traspàs de funcions i serveis de l'Administració de l'Estat a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears en matèria d'ensenyament no universitari, ampliat per mitjà del Reial decret 1001/1999, d'11 de juny, sobre ampliació de mitjans adscrits als serveis traspassats a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears en matèria d'ensenyament no universitari.

En aquest punt, i amb més de vint anys d'experiència en la gestió educativa, el Govern de les Illes Balears, a través de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca, ha considerat oportú poder

disposar d'un marc general de regulació del sistema educatiu no universitari de les Illes Balears, amb una regulació prou flexible, per garantir l'execució de les polítiques educatives des de les diverses opcions polítiques que tenguin responsabilitat de govern i que alhora doti el sistema educatiu amb la necessària estabilitat en benefici de la comunitat educativa.

2. PACTE EDUCATIU

El Consell Escolar de les Illes Balears va aprovar el dia 4 d'abril de 2017 el document que estableix les bases per a un possible acord educatiu, el qual es va remetre al Parlament de les Illes Balears.

Dia 11 d'octubre de 2017 es va crear al si de la Comissió de Cultura, Educació i Esports del Parlament de les Illes Balears una ponència per a l'estudi del document lliurat, la qual va emetre un informe el dia 2 d'octubre de 2018.

Mitjançant aquest document, que es va elaborar a partir de la feina feta per la plataforma denominada Illes per un Pacte (que agrupa més de quaranta entitats socials del conjunt de les Illes Balears amb incidència en l'àmbit educatiu), es va sol·licitar una normativa que pugui ser acceptada per la majoria social i que permeti cobrir les necessitats reals del sistema educatiu, i va proposar algunes mesures per a una educació de qualitat que es fonamenti, entre d'altres aspectes, en:

- la necessitat de promoure una educació de qualitat i en equitat,
- la recuperació de l'educació en valors cívics,
- la participació democràtica de la comunitat educativa,
- l'avaluació formativa orientada a la millora del procés d'aprenentatge,
- la descentralització dels currículums i l'enfocament curricular per competències,
- la dignificació de la tasca docent,
- la millora de les infraestructures educatives,
- el reconeixement de la llengua catalana com a llengua vehicular del sistema educatiu i com a element essencial per al manteniment de la cohesió social,
- els plans de millora per a l'èxit escolar i la convivència,
- l'adequació de la formació i els recursos didàctics i tecnològics a les noves necessitats educatives, i
- la consideració de la xarxa pública de centres com a element bàsic del sistema, en convivència amb l'ensenyament concertat que permeti la consideració real de l'educació com un servei públic de qualitat.

3. OBJECTIUS

Ja com una declaració d'intencions, i sobre la base dels contextos educatius actuals en una societat canviant i el caràcter multicultural dels centres educatius, el preàmbul de l'Avantprojecte de llei d'educació de les Illes Balears (LEIB) formula que amb aquesta Llei s'opta per compensar les desigualtats i garantir la inclusió de tot l'alumnat, amb la finalitat de bastir un sistema educatiu sense exclusions que permeti l'exercici de les llibertats individuals i l'aprenentatge de tots els alumnes en el marc d'un sistema inclusiu sense barreres en tots els àmbits. Aquest principi d'inclusió comprèn els criteris organitzatius, pedagògics, d'atenció educativa personalitzada, de participació i de recursos necessaris per promoure l'èxit educatiu.

L'educació, indubtablement, és un dret de totes les persones que s'ha de garantir al llarg de tota la vida i ha d'atendre totes les facetes del seu desenvolupament personal i professional.

L'**objectiu de l'educació** que es planteja és **desenvolupar persones obertes al canvi**, una educació que pugui facilitar la formació de persones amb la capacitat de fer front als nous reptes que la societat planteja. D'aquesta manera, el sistema educatiu ha d'afavorir l'evolució personal de l'alumne amb totes les seves capacitats, per la qual cosa caldrà fomentar un clima que no estigui centrat en l'ensenyament, sinó en la facilitació de l'aprenentatge, en la línia d'aprendre a fer, aprendre a ser, aprendre a conèixer i aprendre a conviure.

L'**objectiu de la LEIB** és, segons la pròpia exposició de motius, la millora de la qualitat de l'educació a les Illes Balears: incorporar les noves sensibilitats i demandes socials vers l'educació per ser capaços de reafirmar la confiança en el sistema educatiu i promoure un nou impuls a les vies de l'èxit educatiu.

L'avantprojecte de la llei reconeix que la millora de la qualitat requereix el diàleg permanent amb la comunitat educativa i tots els agents implicats amb un compromís col·lectiu per a la recerca de les respostes més adients a les necessitats que planteja el sistema. El temps dirà si la regulació efectuada afavoreix aquest diàleg i participació, i la desitjada qualitat del sistema educatiu.

4. TRAMITACIÓ ADMINISTRATIVA

Aquesta Llei compleix els principis de bona regulació establerts a l'article 129 de la Llei 39/2015, d'1 d'octubre, del procediment administratiu de les administracions públiques, de necessitat, eficàcia, proporcionalitat, seguretat jurídica, transparència i eficiència, i els principis de bona regulació de la Llei 1/2019, de 31 de gener, del Govern de les Illes Balears, que estableix els principis de necessitat, eficàcia, proporcionalitat, seguretat jurídica, transparència, eficiència, qualitat i simplificació, establerts en la normativa estatal bàsica.

A continuació, veurem de quina manera justifica la Llei el compliment d'aquests principis:

a) D'acord amb els principis de necessitat i eficàcia, la iniciativa legislativa pretén regular el sistema

educatiu de les Illes Balears per poder generar el desplegament normatiu que permeti una eficaç adaptació i anticipació del sistema educatiu als contextos socials canviants.

En conseqüència, es planteja una llei de referència d'àmbit autonòmic que permeti el desplegament de normatives i mesures adaptades al context.

D'aquesta manera, es pretén dotar amb més estabilitat el sistema educatiu, per a la consecució, entre d'altres, d'una millora del rendiment escolar, la disminució de la taxa d'abandonament escolar, la integració i inclusió de tot l'alumnat i la universalització i gratuïtat progressiva de l'etapa educativa de 0 a 3 anys.

b) Respecte del principi de proporcionalitat, aquesta norma conté la regulació imprescindible per atendre la necessitat que s'ha de cobrir i a la qual respon, després de constatar que no hi ha altres mesures menys restrictives de drets o que imposin menys obligacions a l'alumnat, a les famílies, al professorat, al personal d'atenció a les necessitats educatives dels alumnes i al personal no docent dels centres educatius.

c) La seguretat jurídica també presideix aquesta Llei, ja que s'exerceix de manera coherent amb l'article 27 de la Constitució espanyola, amb la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, i amb la resta de l'ordenament jurídic, nacional, autonòmic i amb el marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació (ET 2020) de la Unió Europea. Crea un marc normatiu estable, clar i de certesa, que facilita el desplegament normatiu d'aspectes com la participació de la comunitat educativa en els centres educatius, l'autonomia de gestió dels centres, la integració i inclusió de l'alumnat i l'avaluació del sistema educatiu.

De fet, la Recomanació 2006/962/CE, del Parlament Europeu i del Consell, de 18 de desembre de 2006, insta els Estats membres a desenvolupar l'oferta de les competències clau com una combinació de coneixements, capacitats o destreses i actituds adequades al context i les identifica com les competències que totes les persones requereixen per a la seva realització i el seu desenvolupament professional, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació.

d) En virtut del principi de transparència, es va sotmetre al tràmit de consulta pública en els termes que indica l'article 133 de la Llei 39/2015, ja esmentada. Així mateix, el principi de transparència també s'ha garantit amb l'exposició pública en el lloc web de l'Administració autonòmica per a la consulta de la iniciativa legislativa i l'estat de la tramitació, així com les consultes prèvies a l'elaboració de l'esborrany, a fi de garantir l'accés permanent dels ciutadans a la informació i la presentació de suggeriments per mitjans telemàtics, tal com s'estipula a l'article 51 de la Llei 1/2019, de 31 de gener, del Govern de les Illes Balears.

e) Conforme al principi d'eficiència, per racionalitzar a l'hora d'aplicar-la a la gestió dels recursos públics, aquesta Llei no preveu càrregues administratives innecessàries o accessòries per a la consecució dels objectius finals.

f) S'ha vetllat pel principi de qualitat en el procediment d'aprovació de la norma, ja que s'ajusta als procediments definits legalment. Així mateix, l'Avantprojecte racionalitza la gestió del servei

públic i, amb aquesta finalitat, s'ha treballat en la qualitat formal de la norma i la seva redacció en termes clars, precisos i assequibles per a la ciutadania.

g) Aquesta Llei s'ajusta al principi de simplificació, ja que ajuda els ciutadans a conèixer i entendre millor el conjunt de la regulació i de les mesures normatives que els afecten. Aquesta Llei permetrà que es desplegui, simplifiqui i doti amb més coherència la normativa reguladora posterior. Es tracta d'un text normatiu amb normes clares i amb un llenguatge accessible per facilitar-ne el compliment.

En el moment d'elaboració d'aquest treball, l'Avantprojecte de Llei ja s'havia sotmès a consulta prèvia, a informació pública i a audiència de les persones interessades amb els principals agents de la comunitat educativa. Restava pendent sotmetre el text a la consulta del Consell Escolar, tràmit que es va demorar a causa del Reial decret 463/2020, de 14 de març, pel qual es declara l'estat d'alarma per a la gestió de la situació de crisi sanitària ocasionada per la COVID-19.

5. ESTRUCTURA DE LA LLEI

A més d'un títol preliminar, que n'estableix l'objecte, promulga el dret constitucional a l'educació, que s'ha d'exercir en condicions d'igualtat, i estableix els principis generals, pedagògics i organitzatius del sistema educatiu de les Illes Balears, la Llei consta de nou títols específics:

1) Títol I. Estructura del sistema educatiu, amb el contingut següent:

– L'ordenació dels ensenyaments i les etapes educatives que constitueixen el sistema educatiu, l'avaluació i la promoció a les diferents etapes.

– La formació professional com un sistema integrat, amb una oferta educativa que aposta per la flexibilitat i la conciliació de la formació amb l'ocupació d'un lloc de treball.

– L'educació de les persones adultes com a sistema de formació permanent al llarg de la vida. En el marc d'aquest títol, cal esmentar la vigència de la Llei 4/2006, de 30 de març, d'educació i formació permanents de persones adultes de les Illes Balears, que determina els principis generals de l'educació i la formació permanents de les persones adultes i n'estableix les característiques principals.

– Els ensenyaments de règim especial.

– Els ensenyaments artístics superiors.

2) Títol II. La col·laboració amb la Universitat de les Illes Balears i les administracions públiques

En primer lloc, es regula la cooperació de l'Administració educativa autonòmica amb la Universitat de les Illes Balears i s'estableixen els objectius i característiques d'aquesta col·laboració

per a la millora del sistema. A més, s'hi preveu la possible col·laboració amb altres institucions universitàries.

A continuació, s'estableixen les bases jurídiques per a la col·laboració i cooperació de les diferents administracions públiques (amb referència expressa als consells insulars i ajuntaments), i la possible delegació de competències a aquests en matèries com construcció, ampliació, adequació, reforma i, si escau, equipament de centres docents públics; a més de la prestació de serveis complementaris, el servei educatiu del primer cicle d'educació infantil i complementar programes en matèria d'educació permanent de persones adultes, ensenyaments de règim especial i formació professional.

Aquesta col·laboració pot facilitar un acostament dels centres a les demandes i als recursos de l'entorn i ha d'ajudar a fer possible l'educació al llarg de tota la vida, repte essencial establert per la Unió Europea.

3) Títol III. La participació de la comunitat educativa

La comunitat educativa està integrada per totes les persones i institucions que intervenen en el procés educatiu. La Llei defineix els agents i les institucions que integren la comunitat educativa, regula els drets i els deures dels diferents agents i amplia les formes de participació i la presa de decisions compartides.

La Llei també fa una referència explícita al fet que l'administració educativa i els ajuntaments han de facilitar la realització d'activitats extraescolars educatives, culturals i esportives als centres públics fora de l'horari lectiu.

A més, s'institucionalitza un conjunt d'òrgans de consulta i participació, la qual cosa hauria de garantir que les decisions educatives s'adoptin amb el màxim consens possible com a via per estabilitzar el sistema educatiu i millorar-ne la qualitat.

4) Títol IV. La funció pública docent a la comunitat autònoma de les Illes Balears

Aquest títol es refereix a les característiques de la funció docent i la seva ordenació, i regula les formes d'accés i provisió. Es regula el reconeixement de la funció pública docent, així com el Registre de personal docent (i l'accés a les dades personals que figuren a l'expedient) i el reconeixement de competències.

Tenint en compte que sense la participació i la implicació dels docents no serà operativa la implantació del model que s'estableix en aquesta llei, per això s'intenta ampliar les perspectives professionals, potenciar-ne la formació i garantir el suport de l'Administració a la funció docent.

La regulació té en compte el que s'estableix en la Llei 3/2007, de 27 de març, de la funció pública de la comunitat autònoma de les Illes Balears, que preveu que determinats col·lectius de l'Administració autonòmica, en consideració a les seves característiques especials, puguin ser objecte de regulació específica mitjançant normes que adeqüin aquesta Llei a les seves peculiaritats.

Específicament, l'article 3.1 b determina que el personal docent i el personal estatutari al servei de la sanitat pública autonòmica es regula pels preceptes d'aquesta Llei únicament en aquelles matèries que no estiguin regulades per la normativa bàsica específica de l'Estat ni per la normativa autonòmica específica de desplegament.

En el contingut del títol s'insereix la regulació de la figura dels assessors tècnics docents, i dota d'objectivitat la selecció d'aquest personal amb funcions en els serveis educatius, i la de professors associats i visitants en els termes establerts en la Llei orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats.

5) Títol V. Els centres educatius

El capítol I regula la xarxa de centres educatius de les Illes Balears i la creació de nous centres, i n'estableix la tipologia.

El capítol II regula el processos d'escolarització amb el títol «Escolarització equitativa» des d'un marc d'escolarització equilibrada, d'inclusió i de lliure elecció de centre.

A més, el capítol III es dedica a l'autonomia dels centres, tant pedagògica i organitzativa com de gestió ordinària, i dota els centres amb una major capacitat, dins els límits de les competències pròpies, per al desenvolupament curricular i l'elaboració i la implementació d'un projecte educatiu propi (capítol IV) que respongui a les característiques del seu entorn i del seu alumnat.

El capítol V aborda el desenvolupament curricular.

Partint de l'autonomia de centres, es plantegen mesures que impulsin els projectes de direcció i la formació dels equips directius per fomentar la seva capacitat per a una gestió eficaç dels recursos (capítol VI: La direcció i els òrgans de govern dels centres públics). Estableix les formes de selecció de la direcció, així com l'avaluació de la tasca directiva, el reconeixement professional de la funció directiva i l'exercici del lideratge pedagògic, i, en aquest marc, caldrà estimular la participació activa de les famílies i de l'alumnat com a agents actius dels centres educatius.

Es necessiten centres amb capacitat d'exercir responsablement un alt grau d'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió tant en l'àmbit curricular com en la gestió dels recursos econòmics i la gestió del personal que tenen assignat per fer possible una adequada comunitat d'aprenentatge oberta a les demandes i a les necessitats de l'alumnat.

6) Títol VI. Els elements pedagògics específics del model educatiu propi

El capítol I d'aquest títol regula el model lingüístic escolar, que es basa en el tractament de l'aprenentatge de les llengües oficials i l'adquisició de competències lingüístiques per a les llengües estrangeres i consolida l'ús de llengua pròpia de les Illes Balears com a llengua normalment emprada com a vehicular d'acord amb el que determinen l'Estatut d'autonomia i la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística a les Illes Balears.

Formen part de les polítiques escolars específiques totes les mesures que impulsin l'educació inclusiva (capítol II) com a principi fonamental i transversal del sistema educatiu, garantint els drets dels alumnes amb necessitats educatives i el suport educatiu necessari per al seu desenvolupament.

Així mateix, el títol aposta per la millora i la consolidació de la formació del professorat (capítol III) des d'un marc que impulsi la formació als centres educatius i que es basi en un model de competències professionals.

7) Títol VII. El seguiment i l'avaluació del sistema educatiu

La Llei estableix les bases del seguiment i l'avaluació del sistema educatiu i regula la inspecció educativa (capítol I), que ha de vetllar pel compliment de l'ordenament jurídic i ha de garantir l'exercici dels drets i el compliment dels deures per contribuir a la millora de la qualitat i l'equitat en l'educació.

La qualitat es basa en un sistema d'avaluació del sistema educatiu (capítol II) que permeti exercir el control social per detectar, amb un plantejament rigorós, els avançaments i també les deficiències que es vagin produint en el procés educatiu i en els diferents àmbits que hi incideixen —centres, alumnat, professorat, Administració, serveis educatius i d'altres—, amb la finalitat d'adoptar amb eficiència les mesures que calguin.

Amb aquesta finalitat, es necessita una inspecció amb capacitat jurídica i tècnica que pugui fer el seguiment dels processos, avaluar-ne la implantació i proposar les mesures correctores que convenguin.

8) Títol VIII. L'organització territorial de l'administració educativa

Aquest títol determina les funcions de les direccions territorials i les dota de capacitat administrativa per fer més eficaç la intervenció a partir d'una major descentralització en la presa de decisions.

9) Títol IX. El finançament del sistema educatiu

El capítol I, «Recursos econòmics i finançament dels ensenyaments», estableix que els recursos econòmics posats a disposició del sistema educatiu s'han de gestionar d'acord amb els principis generals d'equitat, eficàcia, eficiència i economia sostenible a partir d'una planificació econòmica que garanteixi la suficiència i l'estabilitat, així com el control financer.

Pel que fa al finançament de l'educació, s'ha de destacar també la disposició addicional quinzena, que estableix que el Govern de les Illes Balears, per assolir els objectius d'aquesta Llei, incrementarà progressivament els recursos destinats al sistema educatiu i, prenent de referència els països més desenvolupats de la Unió Europea en l'àmbit educatiu, ha de situar progressivament durant els propers vuit anys la despesa educativa entorn del 5 per cent del producte interior brut.

El capítol II regula el règim dels concerts educatius.

10) Disposicions

L'Avantprojecte de llei consta de diverses disposicions addicionals, tres disposicions transitòries, una disposició derogatòria i dues disposicions finals.

En les disposicions addicionals es preveu el calendari d'aplicació d'aquesta Llei, la necessitat d'avançar en la implantació de l'educació infantil de 0 a 3 anys, el manteniment dels actuals ens i òrgans instrumentals fins que es modifiquin reglamentàriament i la integració dels estudis superiors artístics en l'Institut d'Ensenyaments Artístics Superiors.

També s'hi estableixen els compromisos de l'Administració per:

– desenvolupar la carrera docent;

– regular la figura d'altres professionals que intervenen en el sistema educatiu;

– adaptar el reglament de funcionament de centres a les disposicions d'aquesta Llei;

– elaborar el règim jurídic d'autonomia de gestió econòmica dels centres, i

– fer el pagament delegat al professorat de l'ensenyament concertat, que s'ha d'anar aproximant a l'equiparació retributiva amb el professorat de l'ensenyament públic.

Així mateix es pretén:

– garantir la prestació dels serveis complementaris de menjador i transport escolar establint un sistema d'ajuts per compensar les desigualtats i fer-lo compatible amb altres sistemes per raons de doble i triple insularitat;

– dotar d'autonomia els òrgans de coordinació didàctica per adoptar els materials didàctics i curriculars;

– promoure les tecnologies de la informació i la comunicació;

– fer sostenible la delegació de competències;

– possibilitar la creació d'una unitat delegada per a l'àmbit territorial de Formentera, i

– garantir el compromís del Govern de les Illes Balears per incrementar el finançament educatiu de manera progressiva.

A més, es regula el desenvolupament de programes de voluntariat per part dels centres educatius.

La disposició transitòria primera preveu la vigència de l'actual normativa educativa fins que es modifiqui, amb la finalitat de garantir la seguretat jurídica.

Les disposicions transitòries segona i tercera estableixen el manteniment de l'estructura retributiva actual del personal funcionari docent i del personal laboral docent, respectivament, fins a la determinació d'una nova estructura retributiva, i la disposició transitòria quarta estableix el règim de les delegacions d'Educació mentre no es creïn les direccions territorials previstes en aquesta Llei.

La disposició derogatòria indica la derogació de les disposicions que s'oposin al que estableix aquesta Llei i les disposicions finals fan referència al que s'entén com a Administració educativa en el marc d'aquesta Llei, habiliten el Govern a dictar les disposicions adients per desplegar-la i aplicar-la i determinen quan entrarà en vigor.

6. CONCLUSIONS

L'article 27 de la CE determina els trets essencials del model normatiu d'educació que regeix el nostre ordenament jurídic.

La Comunitat Autònoma de les Illes Balears ha pogut exercir les competències educatives els darrers vint anys sense disposar d'una llei educativa pròpia, atenent les competències que li atribueix l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears i desplegant i executant la normativa bàsica dictada per l'Estat.

Ara bé, una llei educativa pròpia té l'avantatge de l'adaptació al context propi del nostre àmbit territorial, i així ho han fet anteriorment altres comunitats autònomes:

- Llei 17/2007, de 10 de desembre, d'Educació d'Andalusia.
- Llei 6/2008, de 26 de desembre, d'Educació de Cantàbria.
- Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya.
- Llei 7/2010, de 20 de juliol, d'Educació de Castella-la Manxa.
- Llei 4/2011, de 7 de març, d'Educació d'Extremadura.
- Llei 6/2014, de 25 de juliol, canària d'Educació no universitària.

L'amplitud d'aquest Avantprojecte de llei i el seu contingut poden permetre adequar el sistema educatiu als canvis que la societat de les Illes Balears ha experimentat aquestes darreres dècades i respondre de forma adient a les noves necessitats de formació i aprenentatge que requereix la societat del segle XXI.

Reflexions a l'entorn del model lingüístic escolar de les Illes Balears

Isabel Simón

RESUM

Aquest article pretén fer una anàlisi del model lingüístic escolar de les Illes Balears, a partir de la proposta que va presentar, el 2018, una comissió d'experts de la UIB creada amb aquesta finalitat. S'hi analitzen el context social i el marc normatiu vigent a les Illes, i s'hi apunten una sèrie de conclusions al respecte.

RESUMEN

Este artículo pretende hacer un análisis del modelo lingüístico escolar de las Islas Baleares, a partir de la propuesta que presentó, en 2018, una comisión de expertos de la UIB creada con esta finalidad. Se analizan el contexto social y el marco normativo vigente en las Islas, y se apuntan una serie de conclusiones al respecto.

Durant la darrera dècada, determinades decisions polítiques han atiat la polèmica entorn de quines llengües s'havien de fer servir al sistema educatiu de les Illes Balears i amb quines funcions (llengües objecte d'ensenyament, llengües vehiculars d'ensenyament, llengües d'acollida de l'alumnat nouvingut...). Aprofitant el debat sobre la introducció de la llengua estrangera com a llengua d'ensenyament a les escoles, es va qüestionar el consens que, en matèria lingüística, regia el funcionament dels centres de les Illes Balears, tot especulant amb els percentatges de presència que cada llengua havia de tenir dins el sistema educatiu. A cop de decret, es va establir un model lingüístic que ja no afavoria l'ús predominant de la llengua catalana a l'escola, sinó que el reduïa, com a màxim, al 33% de les hores lectives. Aquella proposta va trasbalsar la comunitat educativa de les Illes Balears i fou el germen de l'enderrocament del govern d'aleshores.

Poc després, i atesa l'evidència que qualsevol model lingüístic necessita ser revisat i actualitzat permanentment per assegurar-ne l'eficàcia, es va plantejar la conveniència d'encetar un debat sobre la qüestió, amb la participació de tota la comunitat educativa, especialment del col·lectiu docent. En primer lloc, perquè era qui vertaderament coneixia les necessitats dels alumnes i els recursos de què disposava per fer-hi front. I en segon lloc, perquè havia de ser qui duria a la pràctica diària el model consensuat.

Per establir el model lingüístic més adequat per a les Illes Balears, calia definir els objectius que es volien assolir per a cada una de les llengües presents al sistema educatiu, tenint en compte l'estatus de cada una en aquest territori: la llengua catalana, com a llengua pròpia i oficial; la llengua castellana, com a llengua oficial, i les llengües estrangeres, sense rang d'oficialitat. El model lingüístic escolar havia de ser, així, el full de ruta per arribar a aquests objectius, que, segurament, no serien els mateixos per a totes les llengües.

Amb aquestes premisses es va constituir, el maig de 2016, un comitè d'experts format per membres de reconegut prestigi i trajectòria investigadora de l'àmbit universitari. Se'ls va encarregar l'elaboració d'un document inicial, que seria traslladat posteriorment a tots els membres de la comunitat educativa, a fi que hi poguessin fer-hi les observacions pertinents.

L'actual gestació de la l'Avantprojecte de llei educativa de les Illes Balears torna a posar d'actualitat aquest tema, per la qual cosa és convenient fer un repàs de les aportacions que es varen fer sobre la qüestió.

1. CONTEXTUALITZACIÓ

La societat de les Illes Balears

Abans de res, cal comentar que aquestes paraules es redacten en plena pandèmia de COVID-19, en uns moments en què no es poden preveure les conseqüències d'aquest fenomen en els àmbits migratori ni turístic. L'anàlisi es basa en les dades i tendències dels darrers anys, que poden veure's alterades en el futur immediat per aquest motiu.

En tot cas, la societat de les Illes Balears es caracteritza per la gran diversitat d'orígens i les notables diferències quant a la concentració de la població, tant per illes i localitats com per estació de l'any. A aquestes dades hem d'afegir la presència del turisme, que encara fa més diversa la tipologia social i les interaccions lingüístiques que es produeixen al territori.

Les Illes Balears suporten, sobretot des de la segona meitat del segle XX, una fortíssima pressió migratòria que afecta, i de manera significativa, els usos lingüístics de la societat. Segons les dades disponibles, entre 1960 i 2015, és a dir, en una mica més de 50 anys, la població de les Illes ha crescut un 150%: 441.732 habitants l'any 1960 i 1.104.479 l'any 2015 (Melià, 2014: 37). És evident que cal plantejar-se la sostenibilitat d'un sistema que ha d'absorbir un augment d'aquestes dimensions en l'àmbit social, ecològic i econòmic, però també cultural i lingüístic.

El degoteig constant del fenomen migratori es tradueix en un alumnat cada vegada més divers a les aules. Aquest alumnat desconeix, majoritàriament, la llengua catalana, i de cada vegada és més habitual que desconegui també la castellana, d'ençà que la immigració no se circumscriu, principalment, a la resta de l'Estat espanyol. Creix, per tant, el ventall de llengües inicials dins les aules, i una bona acollida per part del sistema les hauria de tenir en compte per facilitar l'adaptació d'aquest alumnat. Tot i que no s'analitzarà aquí aquest fenomen, l'impacte del turisme també es fa palès en els usos lingüístics, perquè afecta directament l'imaginari col·lectiu quant a la utilitat de determinades llengües i, per tant, la motivació dels alumnes (i les famílies) per aprendre-les a l'escola.

En aquest context tan heterogeni, el model lingüístic de les Illes Balears ha de fixar uns principis comuns, però alhora ha de ser prou flexible perquè cada escola s'hi adapti segons les seves característiques, per poder donar la millor resposta a les necessitats dels alumnes.

2. EL MARC NORMATIU EN MATÈRIA LINGÜÍSTICA

Com a punt de partida, per fer una breu sinopsi de la normativa lingüística vigent, cal esmentar els textos que es detallen a continuació.

L'article 4 de l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears disposa que la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, té, juntament amb la castellana, el caràcter d'idioma oficial. Tothom té el dret de conèixer-la i d'usar-la, i ningú no pot ser discriminat per causa de l'idioma. A més, les institucions de les Illes Balears han de garantir l'ús normal i oficial dels dos idiomes, prendre les mesures necessàries per assegurar-ne el coneixement i crear les condicions que permetin arribar a la igualtat plena de les dues llengües quant als drets dels ciutadans de les Illes Balears. A més, l'article 35 estableix que normalitzar la llengua catalana ha de ser un objectiu dels poders públics de la comunitat autònoma.

D'altra banda, la Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística a les Illes Balears fa constar que la comunitat autònoma té competència exclusiva, en harmonia amb els plans d'estudis estatals, per a l'ensenyament de la llengua catalana. És important destacar l'article 20 de la Llei, en què s'atorga al Govern la funció 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.

És imprescindible, en aquesta relació de textos normatius, fer referència al Decret 92/1997, de 4 de juliol, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universitaris de les Illes Balears, que a l'article 7 estableix que l'Administració educativa ha de promoure 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. Aquest document determina quines matèries s'han de cursar necessàriament en llengua catalana, i a l'article 10 indica que al Projecte Lingüístic de Centre s'ha de definir la distribució de les llengües d'ensenyament. El popularment anomenat «Decret de mínims» es va gestar amb la intenció de garantir un 50% de presència de la llengua catalana a les aules, i amb el temps s'ha comprovat que aquesta mesura compensatòria és ben necessària, pel decreixement que s'observa en l'ús social de la llengua pròpia del territori.

El 2016 es va publicar el Decret 45/2016, de 22 de juliol, per al desenvolupament de la competència comunicativa en llengües estrangeres als centres educatius sostinguts amb fons públics de les Illes Balears. En aquesta norma es fixen els criteris per introduir una llengua estrangera com a llengua d'ensenyament, una iniciativa de caràcter voluntari. S'hi especifica que l'ensenyament en una llengua estrangera es pot aplicar totalment o parcialment a una assignatura a l'educació primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat i a un mòdul a la formació professional, i en qualsevol cas, si es vol impartir més d'una matèria en llengua estrangera, s'ha de presentar un informe justificatiu a la direcció general competent, que ha de resoldre la sol·licitud.

Pel que fa a l'acolliment lingüístic de l'alumnat nouvingut, la normativa de referència és el Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics. S'han concretat instruccions específiques, en el marc d'aquest decret, per a l'educació primària i la secundària: les «Orientacions per a l'elaboració del Pla d'Acollida», i les «Instruccions per a l'elaboració i execució del Programa d'Acolliment Lingüístic i Cultural (PALIC) adreçat a l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu de les Illes Balears, amb mancances en l'ús de la llengua catalana, que cursa estudis als instituts d'educació secundària».

3. PROPOSTES DEL COMITÈ D'EXPERTS SOBRE EL MODEL LINGÜÍSTIC ESCOLAR

Abans de fer les propostes pertinents, els autors analitzaren alguns aspectes, com ara la dependència del model lingüístic vers el model educatiu, l'estatus de la llengua catalana a les Illes Balears, la valoració del poliglotisme, la socialització lingüística, la gestió de la diversitat lingüística, la motivació dels aprenents, etc.

Val a dir, per això, que no es pot fer recaure en el model lingüístic escolar tota la responsabilitat dels usos lingüístics de la societat. A cada comunitat lingüística i en qualsevol àmbit, s'ha d'enfortir la presència de les llengües que es percebin com a necessàries i s'ha de debilitar l'ús de les que es considerin menys útils. El paper de l'escola és dotar la població dels coneixements lingüístics necessaris perquè pugui fer la tria oportuna. El fet que l'escolarització sigui obligatòria i universal s'ha d'aprofitar per establir les bases dels coneixements lingüístics i sociolingüístics necessaris perquè cada parlant pugui fer la tria més adequada per a les seves interaccions, conscient que els usos lingüístics individuals incideixen en l'avanç o el retrocés dels processos de normalització o de substitució lingüística.

El català, llengua pròpia del sistema educatiu

Per assolir l'objectiu que en acabar l'ensenyament obligatori els alumnes siguin capaços d'usar correctament tant la llengua catalana com la castellana, els experts recomanen que la llengua vehicular de les escoles sigui la llengua pròpia de les Illes Balears, en consonància amb les tendències europees actuals. Veuen necessari, a més, no segregar els alumnes per raons de llengua, treballar activament per la plena normalització lingüística i avaluar l'aprenentatge de la llengua catalana, perquè és l'única sobre la qual es tenen competències exclusives.

El procés de normalització lingüística és lluny d'haver acabat, a les Illes Balears. En determinats àmbits el català és plenament habitual, però en d'altres sembla enrocat en usos residuals, sense que la tendència social auguri cap millorança. En aquest context de «minorització» lingüística, el sistema educatiu havia apostat, amb el consens de la comunitat educativa, per un model lingüístic que prioritzava la presència de la llengua pròpia del territori. Aquesta discriminació positiva del català a les escoles s'ha comprovat que és útil per assolir el mandat de la legislació vigent quant al domini de la població escolar de les dues llengües oficials.

D'altra banda, cal tenir present la tendència social cap al decreixement de l'ús de la llengua pròpia de la comunitat: per la immigració creixent que aporta altres llengües, per l'omnipresència de les llengües majoritàries a les xarxes socials (l'ús generalitzat de les quals, per part dels alumnes, substitueix altres formes de relació), etc. En un context de globalització en què les llengües «minoritzades» reben la pressió de les dominants no es pot deixar de protegir el patrimoni lingüístic de cada territori.

L'escola ha de complir un paper compensador de les desigualtats socials entre el català i el castellà, perquè l'única manera de possibilitar l'ús de les dues llengües oficials és garantir que tota la població les conegui. És també la manera de garantir que hi hagi igualtat d'oportunitats de promoció i integració social per a tothom, independentment del seu origen.

Sembla evident que, com més elevada sigui la presència d'una llengua a l'escola, més domini en tendran els alumnes que hi hagin estat exposats. Però aquí cal remarcar els condicionants socials que esmentàvem més amunt, que motivaran l'alumnat a millorar les destreses en una o una altra llengua, segons les conseqüències que percebin que pot tenir en la seva realitat: les opcions d'inserció social, de promoció laboral, de pertinença a un col·lectiu... Aquests factors són tan variables que, per la mateixa raó, el fet d'usar dues o més llengües en la mateixa proporció a les aules no garanteix que se n'adquireixi un coneixement similar, perquè al cap i a la fi tot dependrà del reforç positiu o negatiu que rebi el parlant en usar-les fora de l'aula.

En el cas de la població escolar, pel que fa al grau de coneixement de la llengua catalana i de la llengua castellana, cal basar-se en les xifres que presenta periòdicament l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. Els seus estudis mostren els resultats de l'avaluació de totes les matèries escolars des de l'educació primària fins al batxillerat, i se'n desprèn que, en general, a les Illes Balears, els resultats a l'àrea de llengua castellana són superiors als obtinguts a la de llengua catalana.

El darrer informe mostra que, en acabar l'etapa de primària, el 96,1% de l'alumnat obté una avaluació positiva de l'àrea de castellà, 2,1 punts percentuals per damunt de l'àrea de català (Bauzà, Gámez, Garí, Pérez, Real i Vidaña, 2019). Els resultats són sempre superiors tant als centres de titularitat pública com privada, amb independència de l'illa, i tant si l'alumnat és estranger com si no ho és.

Pel que fa a secundària, a 1r d'ESO es repeteixen els resultats superiors de coneixements de castellà a tots els centres, tant públics com privats, i sense que l'origen de l'alumnat en varïi el resultat, amb l'excepció de Menorca (Bauzà et al., 2019: 55). A 2n d'ESO les mitjanes són superiors en llengua castellana a totes les illes, en qualsevol perfil de nacionalitat dels alumnes i de titularitat dels centres (Bauzà *et al*., 2019: 57). Als resultats de 3r d'ESO augmenten els percentatges d'avaluació positiva de la llengua catalana per damunt de la castellana a Menorca i les Pitiüses (Bauzà *et al*., 2019: 61), i a 4t d'ESO es produeix una inversió de dades a totes les illes (amb l'excepció de Menorca): el 87,6% de l'alumnat aprova la matèria de llengua catalana, un punt per damunt dels que aproven llengua castellana; a Menorca, en canvi, aprova castellà un 89,1% dels alumnes, i català un 87,6 % (Bauzà *et al*., 2019: 62).

Finalment, al batxillerat, tot i que s'observen petites variacions segons la modalitat, en general els resultats tornen a afavorir l'àrea de llengua castellana: a la modalitat de ciències aprova castellà el 87,3% dels alumnes, mentre que aprova l'àrea de català el 86,8%. A la modalitat d'humanitats i ciències socials el castellà obté un 77,6% de resultats positius, mentre el català baixa al 75,5%. A la modalitat d'arts, el percentatge d'alumnes aprovats de castellà és del 75,7%, una xifra lleugerament superior a la de català, que arriba al 75,3% (Bauzà *et al*., 2019: 106).

Tot i que les diferències percentuals no són gaire significatives, són dades resultants del model lingüístic actual, que cerca prioritzar la presència de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament. En tot cas, sembla que desmenteixen un suposat desconeixement de la llengua castellana per part d'un sector de la població escolar, com de vegades s'ha afirmat en esbiaixats fòrums polítics sense dades objectives que avalin aquestes *fake news*. Es pot afirmar que la presència

majoritària de la llengua catalana a l'escola millora el coneixement d'aquesta llengua entre els escolars, sens perjudici de l'aprenentatge adequat de la castellana, que en general obté uns resultats d'avaluació superiors, que oscil·len entre el 85% i el 90% d'aprovats.

Aprenentatge d'altres llengües

En el text dels experts es destaca que cal millorar la manera d'impartir l'ensenyament de les llengües estrangeres i també la formació específica del professorat que s'hi dedica. A més, es proposa que es puguin oferir altres llengües estrangeres a les escoles, a part de l'anglès.

Per millorar aquest aprenentatge, es proposa enfocar l'ensenyament cap al desenvolupament de la pràctica oral, la millora de la qualitat del temps d'exposició a la llengua estrangera i la disminució de ràtios a les aules. A més, és necessari que totes les experiències educatives en aquest sentit siguin avaluades periòdicament per l'Administració educativa.

Augmentar la capacitat dels alumnes per fer servir, com a mínim, una llengua estrangera és un objectiu ineludible de qualsevol Administració educativa. A ningú no se li escapa que, en un món globalitzat, és necessari el domini de més d'una llengua de comunicació internacional, que en els sistemes educatius europeus no es limita a l'oferta d'una única llengua estrangera.

Quan ens referim a l'ensenyament de llengües estrangeres, la preeminència de l'anglès és indubtable. Les segones llengües estrangeres més sol·licitades a les Illes Balears són l'alemany i el francès, tot i que l'oferta escolar, idealment, hauria de poder ampliar-se a altres llengües de l'entorn immediat amb què la nostra comunitat lingüística interacciona (i, fins i tot, amb les llengües dels alumnes d'altres procedències).

En qualsevol cas, com es pot augmentar la competència lingüística dels alumnes en aquestes llengües? Introduir la docència de matèries no lingüístiques en llengües estrangeres és un recurs per millorar-ne la competència, però no és l'únic ni necessàriament el millor, i amb aquest esperit es va redactar el Decret 45/2016, de 22 de juliol, per al desenvolupament de la competència comunicativa en llengües estrangeres. Aquest recurs no s'ha d'entendre com un objectiu en si mateix, perquè duit a terme sense la preparació adequada d'alumnes i professors podria esdevenir, fins i tot, contraproduent. Aquest tipus de formació hauria de ser una eina més per arribar a millorar l'aprenentatge d'aquestes llengües, i no un esquer electoralista, com s'ha fet servir a les Illes Balears.

Hi ha, per tant, altres recursos d'eficàcia contrastada en els quals cal invertir, com ara els desdoblaments de grups per reduir les ràtios, perquè motiven la implicació de cada individu, sobretot per a la pràctica de l'oralitat. Una altra eina que es fa servir al nostre sistema és el suport dels auxiliars de conversa en llengua estrangera. Aquest recurs, destinat a oferir un model fonètic nadiu als alumnes, s'aplica actualment també als centres que detecten un dèficit de competències orals del seu alumnat en llengua catalana. Es tracta de programes de formació del professorat en normalització lingüística, que compten amb la figura d'un dinamitzador lingüístic que estimula la pràctica oral de la llengua catalana entre l'alumnat, a través d'activitats de lleure.

Potenciar la mobilitat de l'alumnat amb programes d'intercanvi d'alumnes i professors és una altra de les mesures reeixides d'eficàcia contrastada en el marc de la internacionalització dels centres.

És important recordar, no obstant això, que qualsevol iniciativa, per ser efectiva, s'ha de planificar convenientment. Se n'ha de preveure una implantació progressiva, que permeti l'oportunitat d'accedir-hi a tot l'alumnat, i que compti amb la formació necessària del professorat (en metodologies, recursos tecnològics, eines per incentivar la pràctica de l'oralitat a l'aula, etc.).

Aprofitament del potencial lingüístic de l'alumnat

Al document dels experts es fa esment a la importància de valorar als centres educatius la riquesa lingüística i cultural de les llengües que dominen els alumnes. Caldria detectar prèviament aquests coneixements lingüístics de la població, i agilitar la validació de titulacions lingüístiques provinents d'altres països. Tot plegat, en un context de valoració del poliglotisme i de la importància de potenciar la llengua pròpia de les Illes Balears com a nexe d'unió de la comunitat.

Augmentar una percepció positiva de la multiculturalitat no és un tema menor, en una societat amb una diversitat social i lingüística creixent. De la diversitat lingüística, creixent amb la globalització i la mobilitat ciutadana, sorgeixen sovint conflictes lingüístics, amb més o menys intensitat, que plantegen la qüestió de la identitat d'autòctons i nouvinguts. Per prevenir aquests conflictes és necessari valorar cada llengua i deixar entrar a l'aula (sobretot en la fase inicial d'acollida) les llengües maternes dels nouvinguts, fer-les presents, perquè són una de les principals fonts d'identificació. Que s'estimuli al sistema educatiu la visió positiva del multilingüisme i la valoració de les llengües de la immigració (de vegades considerades «inferiors») és compatible amb treballar, des dels centres, per la normalització lingüística. La llengua de l'escola no s'hauria de percebre com una imposició, sinó com l'enllaç que permet connectar tots els membres de la comunitat educativa.

Atenció als nouvinguts

El comitè d'experts recomana l'establiment d'aules d'acollida als centres, amb la funció de dotar els nouvinguts amb els coneixements lingüístics i culturals necessaris abans d'integrar-los a l'aula ordinària. Les famílies d'aquests alumnes, fora de l'horari escolar, també haurien de rebre l'acompanyament necessari per aprendre nocions bàsiques de llengua i cultura que els permetin incorporar-se a la societat i donar el suport necessari als fills. També s'incideix en la importància de l'especialització dels professors que es dediquen a l'acolliment lingüístic i cultural dels alumnes amb aquest perfil.

Si la tendència dels darrers anys no canvia, continuarà arribant al sistema educatiu de les Illes Balears un flux migratori continu, cosa que demana un esforç extra d'acollida al professorat de les Illes Balears: acollir no és només ensenyar la llengua pròpia del territori, és, també, acompanyar l'alumne en el procés d'adaptació a una nova cultura, a un sistema escolar i social diferent, a uns valors que poden arribar a ser oposats als coneguts, a unes interaccions amb els companys d'aula que poden provocar rebuig a causa del desconeixement.

Fer amable i atractiva la cultura pròpia de la comunitat és molt complicat quan es disposa de pocs mitjans, de poques hores espigolades d'un horari massa atapeït o d'alumnes amb coneixements desiguals de la llengua, o fins i tot de l'alfabet. L'acollida requereix una atenció molt individualitzada, i s'han de tenir en compte tant les llengües d'origen com el bagatge educatiu de cada alumne. És habitual que les mancances de coneixements dels alumnes vagin acompanyades de dificultats d'aprenentatge, sobretot quan es prové de sistemes educatius molt diferents. Per tant, per fer una integració efectiva i sostenible, cal destinar l'atenció adequada a l'acolliment als centres, amb temps i amb recursos, i donar suport i formació al professorat.

És important que els nouvinguts es familiaritzin com més aviat millor amb la llengua pròpia del territori, sens perjudici que aprenguin, també, l'altra llengua oficial. D'aquesta manera es facilitarà que s'integrin més ràpidament en el sistema escolar, que és, al començament, el seu principal àmbit de socialització, i la garantia per formar-se en igualtat d'oportunitats que la resta dels companys.

L'experiència demostra, a més, que caldria possibilitar l'acolliment en dues fases, una d'inicial i una altra de consolidació, abans d'integrar l'alumne definitivament en la dinàmica de l'aula. En cas contrari, la distància entre els programes d'acollida i els currículums ordinaris esdevé insalvable per a determinats alumnes, sobretot, en el sistema de les Illes per als d'origen lingüístic no romànic.

Formació per al professorat i titulacions

Els experts destaquen la importància d'emfasitzar la pràctica oral en la formació inicial dels professors i en el cas dels de llengües estrangeres recalquen que haurien d'aprendre metodologies específiques per a aquest tipus de docència.

Pel que fa a la titulació lingüística requerida al professorat, recomanen que, per iniciar els estudis universitaris, sobretot els que condueixen a l'exercici docent, s'exigeixi el nivell C1 en la llengua pròpia del territori i en la llengua oficial de l'Estat, a més del B1 en una altra llengua. Per exercir la docència, els experts inicialment varen proposar augmentar al nivell C2 el coneixement de les llengües catalana i castellana, però finalment aquesta demanda fou desestimada per la conselleria competent, en considerar que era excessiva.

Per als professors de llengua estrangera, amb independència de la titulació exigida quant a coneixements de la seva llengua d'especialització, els experts insisteixen en la necessitat d'una formació sòlida en metodologies d'ensenyament de llengües estrangeres. Unes metodologies específiques que també s'haurien de demanar als professors que imparteixin àrees o matèries no lingüístiques en llengües estrangeres, a més d'uns coneixements de llengua estrangera mínims de B2 per a infantil i primària, i de C1 per a secundària.

Ensenyar llengües presenta uns reptes singulars als docents d'aquest àmbit, que necessiten dominar (i actualitzar constantment) les metodologies específiques de la seva àrea de coneixement. En aquesta formació, d'altra banda, no sobrarien algunes nocions de sociolingüística, actualment inexistents a la majoria de plans de formació inicials del professorat. Cal que es treballin els processos de normalització i substitució lingüístiques, l'efecte de la globalització sobre el patrimoni lingüístic

universal, els prejudicis lingüístics dels parlants... Tot plegat, amb la intenció d'incidir en la valoració de l'alumnat del multilingüisme, en l'actitud del professorat pel que fa a la fidelitat lingüística en entorns desfavorables i en l'assumpció de la responsabilitat social de cada individu en les seves tries lingüístiques.

Millora de l'ensenyament de llengües

Els experts recorden que és imprescindible millorar la coordinació i continuïtat metodològiques dels departaments de llengües i l'adequada implementació d'uns currículums conjunts de les llengües oficials, així com la cooperació entre el professor de llengua estrangera i el de l'àrea o matèria no lingüística impartida en aquesta llengua, en el cas dels centres que n'ofereixin. S'ha de prioritzar l'expressió oral, les classes de les matèries lingüístiques s'han d'impartir totalment en la llengua objecte d'aprenentatge i s'han de fer servir els desdoblaments de grups a les classes de llengua estrangera, sempre que sigui possible.

Les darreres tendències en aprenentatge de llengües ja fa anys que demanen un enfocament més funcional de l'ensenyament lingüístic, que posi el focus en la millora de la competència oral. El Marc europeu comú de referència (2003: 27) ja incidia en el fet que tant l'aprenentatge com l'avaluació del coneixement de llengües s'havia d'orientar a l'ús, perquè es considerava:

Els usuaris i aprenents de llengües principalment com a agents socials, és a dir, com a membres d'una societat que tenen unes tasques a acomplir (...) en unes circumstàncies i en un entorn determinats, i en un camp d'acció concret. (...) Parlem de tasques en el sentit que es tracta d'accions realitzades per una o més persones que utilitzen estratègicament les seves pròpies competències específiques per tal d'aconseguir un resultat determinat. L'enfocament basat en l'acció, per tant, també té en compte els recursos cognitius, emocionals i volitius, i tot el ventall complet de capacitats específiques que els individus apliquen com a agents socials.

El treball coordinat en totes les àrees lingüístiques és inqüestionable per evitar duplicitats innecessàries de contingut i per rendibilitzar les hores lectives, amb espais per a la pràctica oral, sovint menystinguda, sobretot a l'etapa de secundària. D'altra banda, treballar amb la perspectiva d'un currículum integrat motivaria la transferència dels continguts d'una àrea a l'altra, i l'alumne activaria encara més l'aprenentatge d'estructures lingüístiques per comparació i contrast, recurs bàsic en un context d'aprenentatge multilingüe. De tota manera, en aquest treball coordinat no s'haurien de deixar de banda els objectius específics prevists per al coneixement de cada llengua, la pressió social favorable o desfavorable al seu ús, els coneixements previs de l'alumnat i l'ús familiar i social que en fa.

Finalment, caldria afegir que cal ampliar la cooperació amb la resta de territoris de parla catalana tant per a la millora de l'ensenyament de llengües com per a l'avanç en el procés de normalització lingüística. Una comunitat lingüística fragmentada dificulta els processos de normalització, però en l'actualitat hi ha més eines que mai per a la interrelació, i s'han d'aprofitar per treballar en l'objectiu comú de fer alumnes competents en el nombre màxim de llengües, alhora que es treballa per la normalització lingüística de la llengua pròpia del territori.

Projecte Lingüístic de Centre

Al Projecte Lingüístic de Centre (PLC) s'han de reflectir, segons els experts, totes les activitats i programes prevists al centre per millorar l'aprenentatge de llengües. S'hi han d'especificar els objectius, que han de ser consensuats i mesurables perquè tots els professors siguin conscients que són models de llengua (i que, explícitament o implícitament, contribueixen a l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat).

El text destaca que al PLC s'ha de fer constar la tasca de l'auxiliar de conversa, si se'n disposa, i que s'hi haurien de preveure proves orals per a totes les llengües al final de cada etapa educativa.

El PLC és el document «en què s'estableix el tractament de les llengües d'ensenyament als centres educatius. El projecte lingüístic ha de reflectir l'estratègia del centre per, a partir del context sociolingüístic, poder desenvolupar les capacitats de l'alumnat en el domini de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, i de la llengua castellana» (Conselleria d'Educació i Universitat, 2018: 1). Al projecte s'ha d'incloure informació sobre l'organització de les llengües d'ensenyament del centre, amb la inclusió de l'ensenyament de matèries no lingüístiques en llengües estrangeres, en cas que se'n faci.

En aquest document es fa palesa la importància de l'autonomia dels centres, perquè el context immediat del centre ha de determinar el pla d'acció per millorar la competència lingüística de l'alumnat en totes les llengües que s'hi fan servir. El centre haurà de tenir en compte factors com l'ús social de les llengües de l'escola a l'entorn, les llengües familiars de l'alumnat, la incidència de població nouvinguda i la seva diversitat, etc. En un marc normatiu òbviament comú, només una concreció adaptada a les necessitats específiques de l'alumnat és realment efectiva.

4. CONCLUSIONS

La tria del model lingüístic escolar més adequat per a les Illes Balears està condicionada per molts de factors, en una societat immersa en canvis constants.

La immigració creixent no s'ha de veure com un entrebanc, sinó com una riquesa que cal assumir per part del sistema, en una concepció cada vegada més naturalitzada del multilingüisme a l'escola. Tot plegat, en un escenari en què la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, sigui el nexe d'unió per teixir la xarxa de connexions socials que permeti que tots els alumnes s'integrin al sistema en igualtat d'oportunitats, sense deixar de complir l'objectiu de coneixement de les dues llengües oficials. Els resultats acadèmics objectius i les recomanacions dels experts en la matèria són contundents: el percentatge de presència de les llengües a les escoles del nostre territori ha de ser asimètric, perquè l'estatus, la presència fora de l'aula i els objectius que es volen assolir amb cada llengua també ho són.

En aquesta línia, l'experiència demostra que la presència majoritària de la llengua catalana a l'escola afavoreix l'assoliment del coneixement de les dues llengües oficials. No semblaria assenyat, per

tant, deixar de reforçar la discriminació positiva de la llengua pròpia del territori a les aules, i en aquest sentit, l'Avantprojecte de llei d'educació de les Illes Balears, que necessàriament haurà de fer referència al model lingüístic, és una oportunitat per consolidar-la. Aquesta llei podrà refermar la tendència de la normativa vigent, si s'aprofita l'avinentesa, amb mesures proteccionistes per a la llengua catalana a l'ensenyament, com a llengua pròpia de les Illes Balears.

D'altra banda, l'ensenyament de matèries no lingüístiques en llengua estrangera pot ser una eina per impulsar el coneixement d'aquestes llengües, però ni és l'única eina ni és, necessàriament, la millor. És imprescindible parar esment a la formació inicial i permanent del professorat amb aquest perfil i valorar les llengües que aporten els alumnes nouvinguts. D'altra banda, s'hauria de diversificar l'oferta de llengües estrangeres a l'escola amb una campanya atractiva de promoció del poliglotisme, per evitar el monocultiu lingüístic de l'anglès.

A aquesta societat convulsa encara s'ha afegit un factor més per incrementar la incertesa de l'evolució del seu sistema educatiu: les conseqüències derivades de la pandèmia causada per la COVID-19 són imprevisibles, i és possible que revolucionin la manera com hem concebut l'escola fins ara. La implantació tecnològica a les aules, incipient els darrers cursos i accelerada aquests mesos pels esdeveniments, s'hauria d'aprofitar, també, per a la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües del nostre sistema, sense deixar de banda la cura constant pel procés de normalització de la llengua pròpia de les Illes Balears.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bassa, R., Adrover-Roig, D., Aguilar-Mediavilla, E., Bauzà, A., Oliver-Trobat, M. F., Pérez, J. A. i Vallespir, J. (2013). Sobre el model lingüístic escolar a les Illes Balears. *Dossier d'Actualitat*, 2.

Bauzà, A., Gámez, J., Garí, R., Pérez, J. M., Real, J. i Vidaña, L. (2019). *Indicadors de resultats acadèmics de les Illes Balears. Curs 2018-2019*. Palma: Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca del Govern de les Illes Balears.

Consell d'Europa, Ministeri d'Educació, Joventut i Esports del Govern d'Andorra, Departament de Cultura i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Govern d'Andorra / Generalitat de Catalunya / Govern de les Illes Balears.

Conselleria d'Educació i Cultura (2011). *Desenvolupament del Marc europeu comú de referència per avaluar nivells de llengua catalana*. Palma: Govern de les Illes Balears.

Conselleria d'Educació i Universitat (2018). *Guia d'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre*. Palma: Govern de les Illes Balears.

Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca (2020). *Model lingüístic escolar*. Palma: Govern de les Illes Balears.

Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca (2020). *Orientacions per a l'elaboració del Pla d'Acollida*. Palma: Govern de les Illes Balears.

Melià, J. (2014). El context demogràfic. A Melià, J. i Vanrell, M. M. (coords.). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014* (pàg. 35-42). Palma: Govern de les Illes Balears / Generalitat de Catalunya / Universitat de les Illes Balears.

Oliver, T. M., Moyà, P. i Vidaña, L. (2018). Reflexions i reptes en l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera (o llengua franca) en l'educació primària i en l'educació secundària obligatòria. A March Cerdà, M. (dir.). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Universitat de les Illes Balears / Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Normativa consultada

Estatut d'autonomia de les Illes Balears, segons la redacció que en fa la Llei orgànica 1/2007, de 28 de febrer.

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

Decret 74/1986, de 28 d'agost, regulador de l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes als centres docents no universitaris de les Illes Balears.

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

Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics.

Decret 45/2016, de 22 de juliol, per al desenvolupament de la competència comunicativa en llengües estrangeres als centres educatius sostinguts amb fons públics de les Illes Balears.

Els adolescents i les pantalles addictives a les Illes Balears

Jordi Albis

Catalina March

Joan Alomar

RESUM

El present estudi és una anàlisi d'una enquesta sobre la relació dels joves de les Illes Balears amb Internet. Com, quan, per què, amb qui o amb què són algunes de les preguntes que es van fer els alumnes de 2n d'ESO de l'Institut de Binissalem quan treballaven el projecte «Pantalles addictives». A través de l'aplicació del mètode científic aconseguiren les dades quantitatives i qualitatives que han permès fer una anàlisi força completa de com es relacionen els adolescents amb Internet.

Els resultats indiquen la necessitat de millorar l'acompanyament d'infants i adolescents perquè adquireixin una millor competència digital: entesa no només com la capacitat de fer funcionar un aparell tecnològic sinó sobretot de saber gestionar el temps i l'objectiu pel qual es connecten a Internet i de conèixer-ne els riscos.

RESUMEN

El presente estudio es un análisis de una encuesta sobre la relación de los jóvenes de las Islas Baleares con Internet. Cómo, cuándo, por qué, con quién o con qué son algunas de las preguntas que se hizo el alumnado de 2º de ESO del instituto de Binissalem cuando trabajaban en el proyecto «Pantallas adictivas». A través de la aplicación del método científico conseguimos los datos cuantitativos y cualitativos que permitieron hacer un análisis bastante completo de cómo se relacionan los adolescentes con Internet.

Los resultados indican la necesidad de mejorar el acompañamiento de la infancia y adolescencia para que adquieran una mejor competencia digital: entendida no solo como la capacidad de hacer funcionar un aparato tecnológico, sino sobre todo para saber gestionar el tiempo y el objetivo por el que se conectan a Internet y de conocer los riesgos.

1. INTRODUCCIÓ

L'onada tecnològica que vivim des de fa gairebé una dècada posa en risc el desenvolupament i el creixement físic i social dels nostres nins i adolescents. Som molts, pares, docents i educadors, els que lluitam dia a dia per tal de reduir els efectes psicosocials que l'exposició excessiva a les pantalles produeix als nostres infants.

L'àmbit escolar i educatiu no queda exempt d'aquesta realitat i és important trobar eines i pautes que ajudin els nins i adolescents a fer un ús saludable i racional d'aquestes tecnologies, aprendre a gestionar el temps que es connecten i la finalitat d'aquesta connexió.

L'existència de programes institucionals per combatre l'addicció juvenil a les pantalles, com el que es du a terme a Projecte Home Balears, ens mostra la importància de trobar i posar límits al que podria esdevenir un dels grans problemes socials de les actuals i futures generacions d'adolescents quant al seu procés de desenvolupament com a persones.

Analitzar el comportament dels joves adolescents de les Illes Balears sobre l'ús que fan de les pantalles digitals és l'objectiu d'aquest treball que té com a punt de partida els alumnes de 2n d'ESO de l'Institut de Binissalem. En aquest sentit, s'han estudiat els hàbits de connexió dels nins i adolescents dels centres educatius públics de les Illes Balears. Variables com el temps de connexió diària, franges horàries de connexió, dispositius tecnològics dins l'habitació, control parental, rendiment acadèmic, joc en línia, dependència del mòbil o motiu de la connexió estructuren la recollida de dades d'aquest estudi.

2. METODOLOGIA

El treball cooperatiu per projectes és una de les metodologies de l'Institut de Binissalem i, del retorn d'alumnes i pares del projecte del primer trimestre, va sorgir la proposta d'investigar sobre l'ús que fan els joves d'Internet. L'objectiu era identificar alguns patrons d'ús i comportament, i establir un decàleg de bones pràctiques que permeti a pares, alumnes i professors gestionar l'accés dels nostres joves a la xarxa.

L'estudi comprèn l'àmbit de les Illes Balears i els nins i nines de 10 a 17 anys de centres públics d'educació de les Illes Balears, CEIP i IES.

La metodologia que s'ha fet servir en el present treball va lligada a la metodologia de la feina cooperativa. Ja s'ha esmentat anteriorment que la idea sorgeix d'un grup de discussió de pares, alumnes i professors. Una vegada vam tenir clar què volíem aprendre vam proposar als nostres alumnes investigar quin ús fan els joves de les noves tecnologies, especialment de la connexió a Internet i dels videojocs.

Com a inici del projecte «Pantalles addictives», vam convidar els alumnes de 2n d'ESO de l'Institut de Binissalem a jugar a videojocs durant dues sessions de classe. Dins cada grup aula van trobar-se una consola de videojocs i diferents dispositius mòbils i tauletes, fins a un màxim de set. Vam dividir el grup classe en dues meitats. A la primera sessió, uns 14 alumnes disposaren d'una hora per organitzar-se per jugar. Els vam donar una sèrie de condicions. La primera era que tots hi havien de participar i la segona que s'havien d'organitzar entre ells. Mentrestant, l'altra meitat de la classe havia d'emplenar unes pautes d'observació referents al comportament dels companys mentre jugaven, de com s'organitzaven i de com reaccionaven davant els jocs. A la segona sessió, els grups intercanviaven els papers.

Del retorn dels mateixos alumnes sobre el funcionament i les pautes d'observació, van sorgir unes primeres conclusions que vam fer servir per elaborar un primer qüestionari. Destaquen

observacions com «els al·lots saben jugar més, mostren més interès pel joc i són més competitius. Les al·lotes mostren més indiferència», «Els que saben jugar es posen nerviosos quan juga gent que no sap jugar» i «Els alumnes més disruptius, quan juguen, estan més tranquils del que ho estan normalment a classe».

La pregunta que els va sorgir fou aquesta: **Els joves de les Illes Balears fan un ús saludable dels videojocs i les xarxes socials? Com ho podem investigar?** Els vam proposar utilitzar el mètode científic, verificar o descartar aquesta hipòtesi. Durant unes sessions van veure en què consisteix el mètode científic i quines són les seves fases.

El primer que vam fer abans de començar fou una mica de recerca sobre estudis semblants, però els alumnes van veure que no hi havia gaire feina feta en aquest camp i per això van decidir que l'estudi podia ser de totes les Illes Balears. A continuació van dissenyar un primer qüestionari de Google que van passar a una mostra del nostre institut, l'IES Binissalem. L'objectiu del qüestionari era comprovar que les preguntes que havien escollit eren adequades i descartar o modificar aquelles que no estaven ben plantejades.

Vam elaborar dos qüestionaris, un per als alumnes de 5è i 6è de primària i un altre per als alumnes d'ESO i primer de Batxillerat. Vam enviar el qüestionari de l'enquesta a tots els centres públics d'educació primària i secundària de les Illes Balears amb un full instructiu per tal d'assegurar les condicions òptimes de resposta.

Amb la totalitat dels alumnes dels centres públics de primària (5è i 6è) i secundària vam calcular com de grossa havia de ser la nostra mostra perquè fos significativa. Necessitàvem un mínim de 996 respostes a primària i 2.293 a secundària.

La recollida de dades es va fer durant la primera quinzena de febrer del 2019. Durant aquest temps, vam convidar telefònicament els centres on geogràficament ens faltaven més respostes a contestar l'enquesta i fer que la nostra mostra fos més representativa.

Com a treball de camp i per tal de complementar els resultats que obtindríem amb l'enquesta, vam fer entrevistes orals a alumnes de primària i de secundària. Una representació d'alumnes de 2n d'ESO va desplaçar-se als instituts de Santa Maria, Inca i sa Pobla i també a centres de primària de Binissalem. Vam obtenir així dades qualitatives.

Un cop tancat el termini de resposta vam aconseguir un total de 1.077 respostes a l'enquesta de primària i 2.387 respostes a l'enquesta de secundària. Vam superar el llindar que ens havíem marcat per a la mostra.

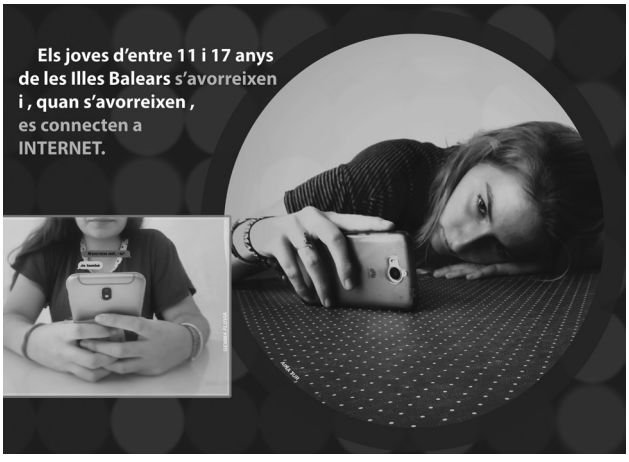
Les dades han estat depurades, tractades i creuades mitjançant el programa estadístic SPSS, facilitat per professors del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB, i així, després de descartar alguns registres erronis, s'han mantingut un total de 1.076 registres a primària i 2.329 a secundària.

3. RESULTATS PRINCIPALS I DISCUSSIÓ

L'enquesta té 37 preguntes dividides en diversos blocs. Un primer bloc amb dades genèriques (edat, sexe, curs, illa de residència...), un segon bloc que ens permet extreure dades de tipus més comportamental (quan, per què, amb què i amb qui), el tercer bloc més dirigit al control i acompanyament parental (horaris, restriccions, aprenentatge...) i un darrer bloc amb preguntes de caire més emocional (sentiments i estats d'ànim). A continuació s'exposen els resultats més rellevants de les dades de secundària.

Temps de connexió

El primer indicador per definir el grau d'addicció d'una persona a les noves tecnologies no és el temps, sinó el motiu de connexió. L'hipotètic grau d'addicció d'una persona que es connecta un temps a Internet amb una intenció, un objectiu concret, no és el mateix que el d'una persona que s'hi connecta el mateix temps sense una finalitat concreta i comença a fer-hi voltes a la deriva. La immensa majoria dels adolescents, el 93,9 %, es connecta sense cap motiu: estan avorrits, trists o no saben per què es connecten. Només un 2,9 % afirma que s'hi connecta per estudiar. Aquestes dades obliguen a una primera reflexió. Si establim una relació causa-conseqüència entre estar avorrit i connectar-se a Internet, el temps de connexió dels adolescents de les Illes Balears indica que s'avorreixen sovint, per dir-ho així. Per altra banda les dades mostren que es connecten majoritàriament sense cap objectiu, sense una finalitat: es connecten perquè s'avorreixen. Si el primer indicador del grau d'addicció és el motiu de la connexió i el motiu principal de connexió és l'avorriment podem parlar, com a mínim, d'un escenari inquietant. Vegem algunes dades que mostren aquest escenari.



Entre setmana, la majoria de les persones enquestades, el 51,2 %, s'hi connecta entre 2 i 5 hores diàries i un 24,6 % s'hi connecta menys de dues hores. Un 16,8 % passa de 5 a 8 hores connectat i un 7,4 % s'hi passa més de 8 hores diàries.

En cap de setmana o durant les vacances tenen més temps per a avorrir-se i, conseqüentment, augmenta el temps de connexió. El 17 % dels adolescents s'hi connecta menys de 3 h. El 36,4 %, entre 3 i 5 h i un 26,1 %, entre 5 i 8 h. Hi ha un 20,6 % d'adolescents que es passa més de 8 h diàries davant una pantalla.

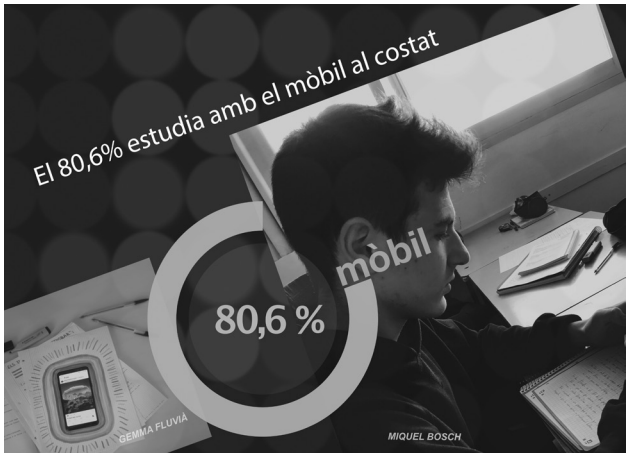
Pel que fa al sexe, les nines passen més temps connectades que els nins. Entre setmana, hi ha un 50,3 % de nins i un 52,1 % de nines que es connecten de 2 a 5 hores. També hi ha més nines (17,2 %) que nins (16,5 %) que es connecten de 5 a 8 hores diàries.

Els caps de setmana es reprodueix el mateix patró: entre 3 i 5 hores, 35,6 % de nins i 37,1 % de nines. Entre 5 i 8 hores, 24 % de nins i 27,9 % de nines. En canvi, entre els adolescents que es passen més de 8 h diàries connectats hi ha més nins que nines: 7,7 % de nins i 7 % de nines entre setmana; 24 % de nins i 17,3 % de nines en cap de setmana o durant les vacances. Que les nines es passin més temps connectades no significa, però, que siguin més addictes.

La majoria estudia amb el mòbil al costat

El mòbil ha esdevingut, per a la majoria d'adolescents, l'objecte més important de les seves vides: una nova extremitat del cos. No imaginen la vida sense ell, l'utilitzen a totes hores, hi estan connectats permanentment, ja sigui per comunicar-se, per escoltar música o per distreure's. La majoria estudien amb el mòbil al costat, fet que els complica la gestió del seu temps d'estudi.

El 80,6 % estudia amb el mòbil al costat, d'aquests un 76,8 % són nins i un 84,2 % nines.



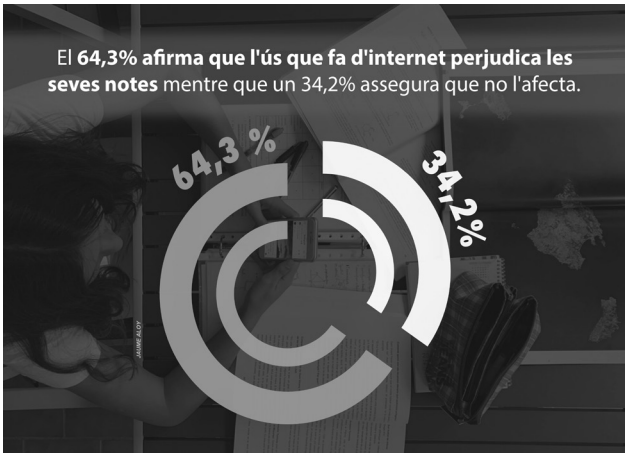
Quan estudien, les nines miren més el mòbil que els nins. Hi ha un 28,7 % de nines que afirma que mira sovint el mòbil mentre estudia i els nins representen un 22,8 %. En canvi, entre els que afirmen que no tenen mòbil o que no el miren mai mentre estudien hi ha un 42 % de nins i un 34,4 % de nines.

Hi ha alguns estudis que defensen que estudiar amb el mòbil al costat comporta dificultat per mantenir la concentració i la conscient disminució del rendiment acadèmic. Segons José Ramón Ubieto, professor col·laborador dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC, «la majoria dels adolescents es distreu amb els telèfons intel·ligents, fins i tot quan s'"intenten" fer servir exclusivament per a tasques formatives» en aquest mateix sentit, l'estudi «Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity», dut a terme per investigadors de la Universitat de Chicago, assenyala que «la simple presència del telèfon intel·ligent afecta l'habilitat del cervell per a retenir i processar informació».

El temps de connexió a Internet afecta els resultats acadèmics?

Les dades recollides no permeten afirmar ni desmentir que l'ús d'Internet que fan els adolescents perjudica els resultats acadèmics, però sí que mostren quina percepció tenen les persones enquestades de com afecta el seu rendiment acadèmic. Les possibles respostes a la pregunta són: «Sí, n'estic segur.», «Supòs, però no ho tenc comprovat.», «Segur que no.», «No ho sé.», «No tenc connexió a Internet.».

Un 64,3 % afirma que l'ús que fa d'Internet perjudica les seves notes i un 34,2 % diu que no l'afecta. Pel que fa a la variant de sexe, hi ha més nins que creuen que sí que els afecta que nines, 45 % i 36,9 % respectivament.



Aquesta percepció també varia en funció del temps que es connecten. Entre els que es connecten menys de dues hores (entre setmana), un 28,6 % diu que sí que l'afecta. Si s'hi passen entre 2 i 5 hores el percentatge augmenta fins a un 42,4 %. Pel que fa als alumnes que es passen entre 2 i 5 hores connectats a Internet (entre setmana), un 49,3 % està segur que aquest temps de connexió afecta els seus resultats acadèmics i un 55,2 % ho suposa. Un 54 % no ho sap i un 49,1 % està segur que no el perjudica. El 23,9 % dels alumnes que es passen entre 5 i 8 hores connectats a Internet està segur que afecta els seus resultats acadèmics mentre que un 18,4 % ho suposa. Un 13,2 % no ho sap i un 15,1 % està segur que no l'afecta. Aquest 15,1 % és molt inferior al 49,1 % dels que es passen entre 2 i 5 hores connectats. El 13 % dels que estan més de 8 hores connectats entre setmana estan segurs que aquesta connexió perjudica el seu rendiment acadèmic i un 7,2 % ho suposa. Un 5,8 % no ho sap i un 5,9 % està segur que no l'afecta.

Les nines s'alteren més que els nins si les deixen sense connexió

Un dels interrogants que van sorgir a l'inici del projecte era si hi havia diferències significatives entre el comportament dels nins i nines quan es connecten a Internet. En aquest sentit, una de les preguntes de l'enquesta era com reaccionen si els desconnecten de la xarxa, i se'ls donaven quatre opcions: un 84,8 % afirma que obeeix, un 5 % crida, un 1,7 % pega cops i un 5,8 % falta al respecte.

Per sexes, els nins (86,9 %) obeeixen més que les nines (82,8 %). Les nines també mostren més resistència que els nins quan se'ls demana que es desconnectin d'Internet. Entre el 12,5 % de les persones que reaccionen de manera violenta, un 10,4 % són nins i un 14,3 %, nines.

Un 67,9 % de les persones enquestades afirma sentir algun grau de frustració quan no pot connectar-se. La frustració és lleugerament superior entre les nines (68,4 %) que entre els nins (67,2 %). En el supòsit de frustració més elevada —molt frustrat o frustrada— hi ha un 5,1 % de nins i un 6,2 % de nines.

Un 51,1 % afirma sentir algun grau d'angoixa: 49,8 % de nins i 52,5 % de nines. Un 4,1 % se senten molt angoixats o angoixades: 3,7 % de nins i 4,6 % de nines.

Els nins juguen a videojocs i les nines es connecten a les xarxes socials

Els nins i les nines es connecten a Internet amb finalitats diferents. Entre les diferents activitats que fan els enquestats a través de la xarxa, hi destaquen el consum de videojocs, creació de continguts a les xarxes socials, descarregar-se i escoltar música, visualitzar sèries en *streaming*, seguiment d'*influencers* i *gameplayers* i, finalment, informar-se de l'actualitat i comunicar-se amb els amics i família per missatgeria instantània o per telèfon.

El 69,8 % dels nins, quan es connecta, juga a videojocs. Les nines (70,9 %) prefereixen les xarxes socials.

Els nins gasten més doblers a Internet, però les nines aposten més

Fer apostes en línia, aconseguir més seguidors a les xarxes, comprar videojocs o aplicacions són les principals accions en què els adolescents es gasten diners a Internet. Cal dir que aquest estudi no ha comptabilitzat l'opció de compres de roba i complements per Internet.

Un 24,5 % dels joves de les Illes Balears afirma que gasta doblers a Internet. La majoria (23,6 %) compra videojocs, un 0,5 % fa apostes en línia i un 0,4 % els gasta per aconseguir més seguidors a les xarxes socials.

Si els que majoritàriament juguen a videojocs són nins i la majoria dels doblers els gasten per comprar videojocs, és lògic que hi hagi més nins (45,9 %) que nines (4,6 %) que gasten doblers a Internet.

Paradoxalment, hi ha més nins (0,8 %) que nines (0,1 %) que gasten doblers per aconseguir seguidors a les xarxes socials. En canvi, pel que fa a les apostes en línia, les nines (0,8 %) aposten més que els nins (0,6 %).

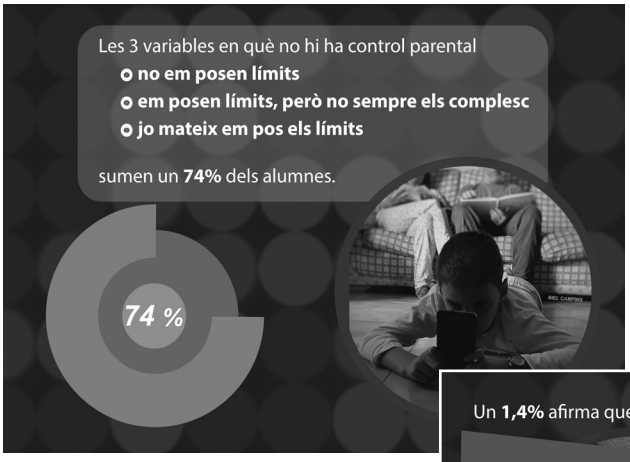
Si substituïm la variable sexe per la variable illa, Formentera és on hi ha més adolescents que gasten doblers a Internet (28,6 %), seguida d'Eivissa (27,9 %), Mallorca (26,6 %) i Menorca (21,6 %).

La majoria de pares i mares NO controla què fan els seus fills o filles a Internet

Assegurar que els nins i adolescents facin un ús segur i saludable d'Internet passa perquè els adults acompanyin els joves en aquest procés d'aprenentatge. Sovint es parla d'Internet com d'una ciutat enorme amb milions d'habitants. Aquesta metàfora serveix per entendre que si mai no deixam sortir soles les criatures als carrers reals fins que no saben moure-s'hi de manera responsable, no té cap sentit que els abandonem a la ciutat virtual sense haver-hi compartit un procés d'aprenentatge. Aquest procés d'acompanyament implica posar-los límits d'accés i horaris, facilitar-los la iniciació en aquest món, fer-los conscients dels riscos que suposa l'exposició pública i ajudar-los a agafar responsabilitats i autonomia quan són a Internet.

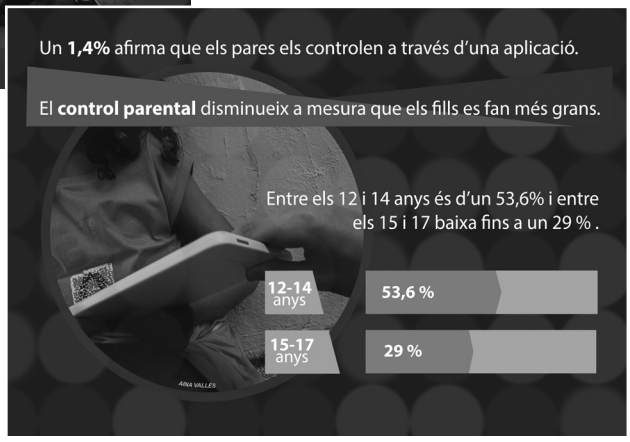
Dels resultats de l'enquesta observam que només un 1,4 % dels adolescents entrevistats afirma que els pares els controlen a través d'una aplicació.

Les tres variables en què no hi ha control parental —«no em posen límits»; «em posen límits, però no sempre els complesc»; «jo mateix em pos els límits»— sumen un 74 % dels alumnes.



Aquest control parental disminueix a mesura que els fills es fan més grans. Entre els 12 i 14 anys és d'un 53,6 % i entre els 15 i 17 baixa fins a un 29 %.

Si comparam aquestes dades per illes, Eivissa és l'illa amb més control parental (50 %) i Menorca l'illa en què n'hi ha menys (43,9 %).



Com ensenyen els pares a usar Internet als fills?

El 57,3 % dels joves afirma que els pares els n'han explicat els perills i un 10,8 % que n'ha après amb els pares. Un 22,2 % dels joves afirma que els pares no els n'han explicat res.

És precisament el control parental l'eina que pot ajudar més i millor als joves a fer un ús saludable de les pantalles. Hi ha un nombre considerable d'aplicacions que permeten als pares regular l'ús i el contingut que fan els seus fills de les pantalles.

Els estudiants de les Illes Balears cada vegada tenen el mòbil més joves

Com hem observat abans, la majoria de pares no exerceix control parental i, a més, cada cop compra el mòbil més prest als seus fills.

Als 15 anys, el 97,3 % de les persones enquestades té mòbil. Un adolescent sense mòbil no és normal: entenent per *normal* un concepte estadístic i no moral. L'avançament de l'edat en què els adolescents tenen mòbil és constant.

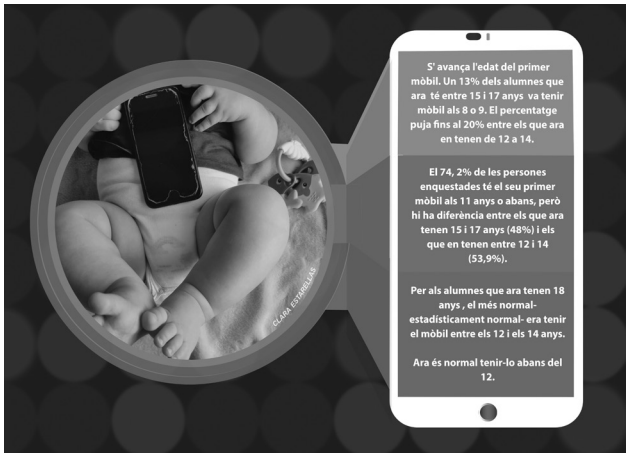
Vegem-ho a través d'algunes dades. El 74,2 % de les persones enquestades té el primer mòbil als 11 anys o abans, però hi ha diferència entre els que ara tenen 15 i 17 anys (48 %) i els que en tenen

entre 12 i 14 (53,9 %). El nombre d'alumnes que va tenir mòbil entre els 8 i 9 anys és major entre els que tenen entre 12 i 14 anys (20 %) que entre els que en tenen entre 15 i 17 (13 %).

Per als alumnes que ara tenen 18 anys, el més normal —estadísticament normal— era tenir el mòbil entre els 12 i els 14 anys. Ara és normal tenir-lo abans dels 12.

L'avançament de l'edat en què els pares compren el mòbil als fills és l'evidència que demostra que de cada cop la societat està més digitalitzada. La pressió social natural exercida sobre aquells nins que, entre iguals, no tenen mòbil porta moltes vegades als pares a cedir a la pressió dels fills per tenir el primer mòbil.

Les nines tenen el mòbil abans que els nins



En aquesta vertiginosa acceleració de l'adquisició del primer mòbil, les nines acceleren més que els nins.

La majoria de les persones enquestades —51,9 %— té mòbil als 11 anys o abans, però en aquesta edat hi ha més nines amb mòbil (76,5 %) que nins (72 %).

En canvi, entre el 8 % dels que afirmen haver tengut mòbil abans dels 8 anys hi ha més nins (5,2 %) que nines (3,2 %).

Els estudiants d'Eivissa són els que tenen mòbil més joves. Un 76,7 % en té als 11 anys o abans, a Mallorca és un 75,4 % i a Formentera, un 74,9 %. A Menorca el percentatge dels que en tenen abans del 11 anys baixa fins a un 66,9 %.

Entre el 18,2 % dels enquestats que afirmen haver tengut el mòbil entre els 8 i 9 anys, un 29,9 % són d'Eivissa, un 19 % de Formentera, 18 % de Mallorca i 13,1 % de Menorca.

Els estudiants que tenen dispositius de connexió a Internet dins l'habitació dormen menys hores que els que no en tenen

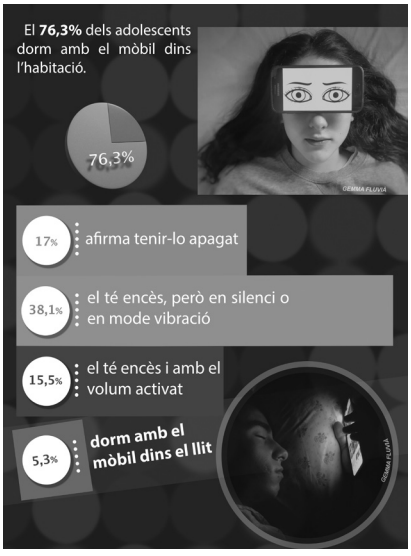
El 76,3 % dels adolescents dormen amb el mòbil dins l'habitació. D'aquests, un 17,7 % afirma tenir-lo apagat, el 38,1 % el té encès però en silenci o en mode vibració, un 15,5 % el té encès i amb el volum activat i un 5,3 % dorm amb el mòbil dins el llit.

El fet de dormir amb el mòbil dins l'habitació augmenta significativament amb l'edat tal com es pot veure en aquesta taula:

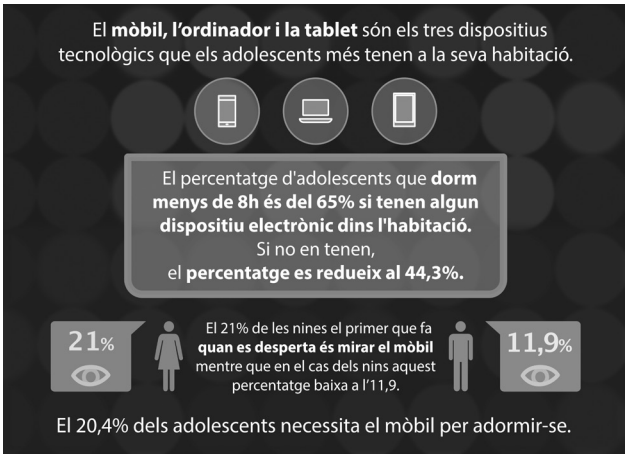
Quadre 1. Adolescents que dormen amb el mòbil a l'habitació

edat	12	13	14	15	16	17
%	60,5	71,1	79,8	84,4	89	95

Font: elaboració pròpia a partir de les dades obtingudes



El mòbil, l'ordinador i la tauleta són els tres dispositius tecnològics que els adolescents més tenen a la seva habitació. Entre el 60 % i el 70 % dels que dormen amb algun d'aquests dispositius dormen menys de 8 h diàries. Aquest percentatge baixa significativament entre els estudiants que no tenen cap dispositiu tecnològic dins l'habitació: 44,3 %.



El 21 % de les nines el primer que fa quan es desperta és mirar el mòbil mentre que en el cas dels nins aquest percentatge baixa a l'11,9 %.

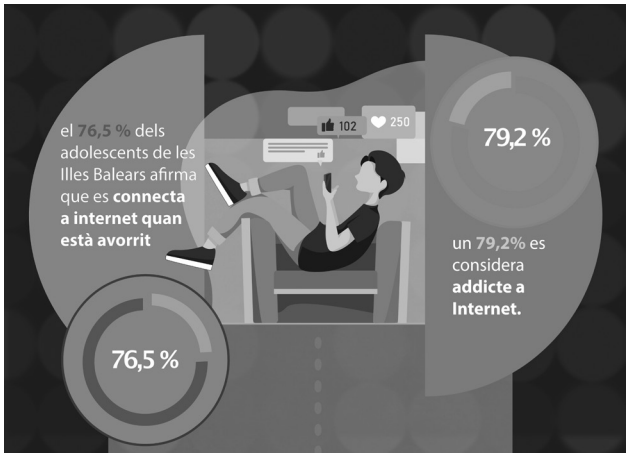
Pel que fa a les rutines que segueixen els adolescents al matí quan s'aixequen, vegem què és el primer que fan: el 33,8 % es dedica a la higiene personal, el 21,4 % es vesteix, el 16,6 % mira el mòbil, el 15,4 % berena i el 12,8 % fa altres coses.

El 20,4 % dels adolescents necessiten el mòbil per adormir-se; d'aquests, el 57,7 % són nines i el 42,3 % són nins.

A l'era digital el mòbil s'ha convertit en una extensió del nostre cos. Dormir amb el mòbil al costat comporta uns perills per a la nostra salut física i mental. Els adolescents necessiten dormir una mitjana de nou hores diàries. Si es permet que aquests dispositius prenguin hores de son als nins i adolescents, la seva salut física i emocional empitjorarà.

Els adolescents són addictes a Internet?

Aquest estudi no afirma, ni desmenteix, que els adolescents d'entre 11 i 17 anys de les Illes Balears siguin addictes a Internet. Abans caldria que els experts es posassin d'acord sobre què és una addicció tecnològica. Actualment hi ha opinions discordants i fins i tot hi ha qui nega que es pugui parlar d'una addicció tecnològica en els mateixos termes en què es parla d'altres addiccions.



Abans que els experts es posin d'acord, sí que podem parlar de la percepció que en tenen els adolescents. Hi ha un 74,2 % de persones enquestades que es considera dependent, enganxat o addicte a Internet i un 63,1 % afirma tenir-ho controlat. La contradicció entre considerar-se addicte i tenir controlada l'addicció és més que evident.

Hi ha una diferència significativa entre la percepció del grau d'addicció o dependència segons la franja d'edat. Entre els 12 i els 14 anys, hi ha un 70,8 % de les persones enquestades que es considera addicte a Internet. Aquesta percepció puja fins al 80,8 % quan les persones enquestades tenen entre 15 i 17 anys.

4. CONCLUSIONS

Les dades descrites en aquest estudi són només una part de les recollides a través de l'enquesta, però suficients per deduir que els joves d'entre 11 i 17 anys de les Illes Balears fan un ús com a mínim problemàtic o conflictiu d'Internet.

L'estudi també mostra que la majoria dels pares i mares d'aquests adolescents se n'han desresponsabilitzat: cada vegada més aviat compren i regalen als seus fills l'accés a Internet, sovint sense acompanyar-los en un procés d'aprenentatge.

Accelerar l'edat en què els adolescents tenen el primer mòbil els exposa al pensament exterior abans que hagin après a pensar per si mateixos: construeixen una personalitat fictícia abans d'haver construït la pròpia. La psicoterapeuta especialitzada en l'addicció a les tecnologies digitals Joana Maria Solano, de Projecte Home Balears, assenyalava en una formació de centre que com més diferència hi ha entre el teu perfil virtual i el teu perfil real més perillosa i addictiva sol ser la teva relació amb Internet.

El **lòbul frontal** és la part del cervell especialitzada en les funcions de l'atenció i la memòria: s'encarrega de l'autocontrol. Hi ha una gran diferència entre el lòbul frontal del cervell d'un adult i

el d'un adolescent. El cervell adolescent és molt més plàstic i, per tant, més vulnerable als impactes externs.

Segons l'estudi «#StatusofMind», de la Royal Society for Public Health, «Els joves que passen més de dues hores al dia connectats a les xarxes socials tipus Instagram, Facebook o Twitter són més vulnerables a patir problemes de salut mental, sobretot angoixa i depressió». El mateix estudi assenyala que «Instagram és la pitjor xarxa per a la salut mental dels adolescents», que en molts de casos pateixen de la síndrome FOMO (*fear of missing out*, o por de perdre's alguna cosa). Necessitat d'estar connectats permanentment.

El principal repte que hem d'assolir pares i educadors és que els adolescents siguin conscients dels perills que amaga la xarxa. Només els podrem considerar competents digitalment quan sàpiguen gestionar el temps que passen a Internet i el motiu pel qual es connecten. Hem de tenir molt present que quan ens connectam a Internet donam molta informació sobre nosaltres mateixos i exposam la nostra intimitat. Hem de tenir molt clar què volem i què no volem mostrar per preservar el dret a la intimitat. No és tant que nosaltres mirem el mòbil com que el mòbil ens mira a nosaltres.

Potser convendria que els pares i mares, conjuntament amb els centres escolars, assumíssim aquesta responsabilitat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Adrian F. Ward, Kristen Duke, Ayelet Gneezy i Maarten W. Bos (2017). «Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity». A *The University of Chicago Press Journal*.

FAROS - Hospital Sant Joan de Déu. Barcelona (2020). *Els riscos de les xarxes socials en la salut mental dels adolescents*.

Google i Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) (2018). *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*.

Royal Society for Public Health (2020). *Social media and young people's mental health and wellbeing*.

Royal Society for Public Health (2017). «#StatusofMind».

Els trastorns emocionals greus a l'escola pública de les Illes Balears

David Sánchez

Cristina Piña

RESUM

Presentam una introducció als trastorns emocionals greus (TEG) a l'escola pública de les Illes Balears definint què és el trastorn emocional greu en l'àmbit educatiu. Així, determinarem les seves causes i efectes, analitzant els seus equivalents clínics i la seva incidència a les Illes Balears. Aprofundirem en el conflicte competencial que hi ha entre el sector sanitari i educatiu a l'hora de valorar i diagnosticar un TEG, fent menció dels diferents serveis de coordinació que s'han creat al respecte i dels diferents reptes que tenen al davant la coordinació educativo-sanitària. A partir d'aquí determinarem quines són les conseqüències d'aquesta manca de coordinació i acabarem amb un exemple pràctic d'un cas TEG a l'escola pública de les Illes Balears i quines són les passes a seguir, ja que no existeix un protocol d'actuació davant una problemàtica tan complexa.

RESUMEN

Presentamos una introducción a los trastornos emocionales graves (TEG) en la escuela pú-blica de las Islas Baleares definiendo qué es el trastorno emocional grave en el ámbito educativo. Así, determinaremos sus causas y efectos, analizando sus equivalentes clínicos y su incidencia en las Islas Baleares. Profundizaremos en el conflicto competencial que hay entre el sector sanitario y educativo a la hora de valorar y diagnosticar un TEG, haciendo mención a los diferentes servicios de coordinación que se han creado al respecto y a los diferentes retos que tienen delante la coordinación educativo-sanitaria. A partir de aquí determinaremos cuáles son las consecuencias de esta falta de coordinación y acabaremos con un ejemplo práctico de un caso TEG en la escuela pública de las Islas Baleares y cuáles son los pasos a seguir, ya que no existe un protocolo de actuación ante una problemática tan compleja.

1. INTRODUCCIÓ

Un dels grans reptes dels orientadors/es a l'escola pública de les Illes Balears és desenvolupar una orientació de qualitat que tengui com a fonament l'atenció a la diversitat mitjançant el foment de la inclusivitat de l'alumnat NESE (necessitats específiques de suport educatiu) dins el model d'escola ordinària, sempre que es pugui. D'aquesta manera, educar en la diversitat vendria determinat per: "assumir que infants que tenen diferents característiques han d'educar-se junts i prendre les decisions necessàries perquè això sigui possible" (Vila i Vila, 2009, 6).

Objectius tan valuosos i que apareixen com a clau del nou model orientador a l'escola pública de les Illes Balears es topen amb una realitat difícil de desenvolupar, sobretot quan parlam d'alumnat que presenta no només problemes en l'àmbit educatiu sinó també en l'àmbit clínic/sanitari; ens referim a l'alumnat de necessitats educatives especials (NEE). És important manifestar que per a atendre i valorar aquest tipus d'alumnat hi ha d'haver una coordinació més que necessària entre el sector educatiu/sanitari que a vegades és difícil d'aconseguir, ja que els seus contexts d'actuació són totalment diferents i cada professional ha de tenir clar el seu àmbit d'actuació, sense alterar la labor de la contrapart. És més, a causa d'aquest conflicte competencial educatiu/sanitari, han aparegut diferents serveis que tenen entre les seves funcions millorar-ne la coordinació i s'han

elaborat protocols d'actuació en els quals queden establertes les pautes d'actuació de cada una de les parts per a evitar confusions o malentesos professionals. Però, ¿què passa quan no hi ha un protocol d'actuació clar i tenim un problema educatiu important, com per exemple els TEG (trastorns emocionals greus), que poden arribar a ser molt disruptius a classe per mor de problemes emocionals que es donen dins àmbits distints de l'educatiu i que han d'estar diagnosticats clínicament? La resposta és un problema orientatiu important, atès que l'orientador/a dependrà d'altres professionals per a poder determinar els seus dictàmens i valoracions educatives.

D'aquesta manera, ens proposam introduir-nos en el concepte de trastorn emocional greu a l'escola pública de les Illes Balears. Analitzarem els diferents tipus de valoració de necessitats/diagnòstics que pot presentar l'alumnat amb necessitats educatives especials i en especial el TEG (trastorn emocional greu). Definirem què és el trastorn emocional greu en l'àmbit educatiu. Per una altra banda, determinarem com es coordina el sector sanitari i educatiu davant l'augment dels TEG i els seus reptes, determinarem les seves causes i efectes, estudiarem el seu equivalent en l'àmbit clínic i, per acabar, analitzarem un cas pràctic de TEG a un CEIP de les Illes Balears i determinarem les passes a seguir, ja que existeix un protocol específic al respecte.

2. DEFINICIÓ DE TRASTORN EMOCIONAL GREU EN L'ÀMBIT EDUCATIU

No ha estat una labor fàcil trobar una definició clara de TEG (trastorn emocional greu) en l'àmbit educatiu, en primer lloc perquè hi ha poca bibliografia al respecte i, sobretot, perquè aquest terme engloba en un sol concepte educatiu un ampli ventall de categories que sí que estan previstes en l'àmbit clínic. Així, les primeres definicions emprades provenen de la doctora Eli Bower el 1958 als EUA. Segons la definició d'aquesta investigadora, la qual ha estat acceptada amb petits matisos pel Departament d'Educació dels EUA i la seva Llei per a l'educació d'individus amb discapacitats (IDEA),[1] un trastorn emocional greu en l'àmbit educatiu ve determinat per una incapacitat per aprendre que no es pot explicar per factors intel·lectuals, sensorials o de salut; la incapacitat de construir o mantenir relacions interpersonals satisfactòries amb els companys i professorat; un tipus de comportament o sentiments inapropiats en circumstàncies normals; un estat d'ànim, general i generalitzat, d'infelicitat o depressió; una tendència a desenvolupar símptomes físics o temors associats a problemes personals o escolars.

Per una altra banda, a les Illes Balears seguim emprant la definició de Bower, malgrat hagin passat quasi seixanta anys del seu pronunciament. Així, Terrassa, Torres, Jaume, Vallés i Navarro (2006) de l'EOEP (Equip d'orientació educativa i psicopedagògica) d'Inca el 2006 i l'EOEP Palma1 per Pazos (2016) segueixen emprant aquesta definició que ve determinada bàsicament per:

- Una incapacitat d'aprendre que no pot explicar-se mitjançant factors intel·lectuals, sensorials o de salut.
- Una incapacitat de formar o mantenir relacions interpersonals amb els companys i professorat.

[1] Vegeu <https://www.mcoe.org/deptprog/SPED/Documents/Brochures/ED%20Level%20of%20Services_SPAN.pdf>

- Comportament o sentiments inapropiats, inadequats.
- Un estat general de descontent o depressió.
- Una tendència a desenvolupar símptomes físics o temors associats amb els problemes personals o de l'escola.

D'aquesta manera, podríem definir el trastorn emocional greu en l'àmbit educatiu com una alteració de la personalitat que afecta emocionalment l'alumnat, provocant un descontent o tristor que incidirà no només en el terreny d'aprenentatge sinó també en l'àmbit anímic en general, la qual cosa pot fomentar l'aparició de conductes disruptives, agressives, negativistes desafiants, de control de la ira o tendències suïcides i acabar en estats d'ansietat o depressius, que afecten negativament el procés d'ensenyament-aprenentatge, entre d'altres.

3. CAUSES DEL TRASTORN EMOCIONAL GREU

Revisant la documentació bibliogràfica envers les causes del trastorn emocional greu (TEG), corroboram les afirmacions de Terrasa, Torres, Jaume, Vallés i Navarro (2006), els quals afirmen que no existeix una causa única per a explicar aquest trastorn. Partint de les afirmacions d'aquests autors, podem manifestar que les causes més habituals del TEG poden venir determinades per diferents factors:

– **Factors biològics/genètics.** Alguns investigadors com Trucco (2002) expliquen que els trastorns emocionals poden venir determinats per una predisposició genètica. Altres investigadors com Solange, Cedeño i Escobar argumenten que el component biològic és un aspecte significatiu en el desenvolupament neuronal i físic, ja que durant el procés de gestació la genètica incidirà en la formació del cervell, donant-li una estructura única i organitzada; és a dir, si aquest procés s'interromp per causes externes, com poden ser malalties, abús de substàncies o mala nutrició, el desenvolupament normal del fetus pot veure's compromès de manera significativa (Solange, Cedeño i Escobar, 2018).

– **Factors de caràcter personal.** Els factors de caràcter personal venen determinats per múltiples variables com poden ser la baixa autoestima, la baixa tolerància a la frustració, negativisme, aïllament, autoexigència, entre d'altres. Algunes persones tenen pensaments negatius continuats i locus de control extern, la qual cosa augmenta la probabilitat de patir un trastorn emocional greu. Investigadors de prestigi com Jadue manifesta: "Alts nivells d'ansietat redueixen l'eficiència en l'aprenentatge, ja que disminueixen l'atenció, la concentració i la retenció amb la conseqüent deterioració en el rendiment escolar" (Jadue, 2000, 74).

– **Factors familiars.** Quan Terrasa, Torres, Jaume, Vallés i Navarro (2006) fan referència als factors familiars destaquen variables com la desestructuració familiar, historial familiar, abusos i models parentals inadequats. Hem pogut corroborar com en una majoria de casos apareixen trastorns emocionals greus en alumnes que tenen un problema de desestructuració familiar significativa

i on actuen serveis socials per aquest motiu. Per una altra banda, King, Mietz i Ollendik (1995) assenyalen que: "Las experiencias familiares pueden influir en la manera como el niño se percibe a sí mismo, su capacidad de control emocional y conductual, y estas cogniciones pueden contribuir a que se desarrolle y se mantenga la ansiedad" (King, Mietz i Ollendik, 1995, citat a Jadue, 2000, 79). També Suárez i Vélez (2018) en parlar d'estils parentals manifesten que aquells estils que són positius fomenten la intel·ligència emocional, la qual és una variable significativa que incideix en el desenvolupament integral del nin i els permet adquirir habilitats socials que incidiran significativament en el seu desenvolupament social.

- **Factors socioculturals.** Entre els factors socioculturals més importants, com bé especifiquen Terrasa, Torres, Jaume, Vallés i Navarro (2006), podríem trobar: la influència dels mitjans de comunicació i els valors culturals o de grup. D'altra banda, Rodríguez (2017, 267) en parlar de mitjans de comunicació argumenta que: "cumplen una función importante en la sociedad. Contribuyen a transmitir ideas, costumbres, creencias, hábitos, papeles, actitudes, opiniones, valores, modas, etc. Su capacidad de penetración en los diferentes espacios vitales va en aumento y no solo a través de la información, sino también a través de la diversión y el entretenimiento".

- **Factors sociocontextuals i d'índole sexual.** Entre els factors sociocontextuals i d'índole sexual més importants que repercuteixen en el trastorn emocional greu podríem citar: l'abús sexual, les pèrdues afectives. Per una altra banda, almenys un 80 % de les víctimes d'abús sexual sofriran conseqüències negatives a nivell psicològic i educatiu. En els nins, el grau de culpabilització i les reaccions davant aquesta situació repercutiran en el terreny emocional, educatiu i social, i en les nines les reaccions normalment solen ser ansioso-depressives (Echeburúa i Corral, 2006).

- **Factors escolars.** L'escola és el segon factor més important de socialització després de la família, ja que l'alumne hi passarà gran part dels primers anys de vida. Com sabem, actualment l'educació obligatòria a l'Estat espanyol és fins a 4t d'ESO (educació secundària obligatòria) i els nins hi arriben amb 15-16 anys, i és precisament a l'escola on els alumnes aprenen mecanismes d'integració social, els quals seran de vital importància quan provenen de famílies desestructurades (Rodríguez Molinero, 2017). És important assenyalar que els factors escolars poden incidir també en els trastorns emocionals greus com poden ser: mesures disciplinàries traumàtiques, conflictes entre iguals, conflictes amb el professorat, el fracàs escolar i falses expectatives.

4. CONSEQÜÈNCIES DEL TRASTORN EMOCIONAL GREU

La majoria dels alumnes que presenten dificultats emocionals i conductuals presenten alteracions significatives en el desenvolupament cognitiu, psicomotor o emocional, i apareix una de les primeres problemàtiques a la qual han de fer front tots els orientadors/es: la manca de categories diagnòstiques educatives específiques per a cada trastorn (Jadue, 2002) i que descriurem més endavant. És necessari destacar la importància de l'educació emocional, la qual es pot definir com un procés educatiu, continu i permanent, l'objectiu del qual és maximitzar el desenvolupament competencial a nivell emocional com a element imprescindible del desenvolupament humà, ja que jugarà un paper important en la seva vida i augmentarà el seu benestar personal i social (Bisquerra,

2014). D'aquesta manera, resulta evident que els alumnes aprenen millor quan estan motivats i són capaços de controlar els seus impulsos, fent-se més autosuficients i amb més capacitat i iniciativa pròpia; o el que és el mateix, una competència emocional desenvolupada. Per tant, seria necessari que l'escola i el procés d'ensenyament-aprenentatge tingués en compte aquestes competències i les integràs en el seu currículum (Bisquerra i Pérez, 2007). D'altra banda, les conseqüències de no tenir una competència emocional desenvolupada són l'aparició de trastorns emocionals greus que vindran determinats per factors psicològics que predisposen al baix rendiment acadèmic, al fracàs educatiu i a la conseqüent deserció escolar.

Per una altra banda, l'OMS (2019) manifesta que la majoria dels trastorns emocionals sorgeixen durant el període adolescent i que, a més de la depressió o l'ansietat, els adolescents també experimenten irritabilitat excessiva, frustració o ràbia i això provoca canvis ràpids i inesperats en l'estat anímic. A més, els adolescents també poder patir símptomes físics relacionats amb l'emoció i somatitzar físicament els problemes amb l'aparició de mal de panxa, cefalees, nàusees...

Cal recordar que, a nivell mundial, la depressió és una de les causes principals de malaltia entre els adolescents seguida de l'ansietat. A part, com hem comentat anteriorment, els trastorns emocionals poden afectar de manera greu el desenvolupament de l'adolescent i, per tant, desenvolupar un baix rendiment escolar (OMS, 2019).

5. EL TRASTORN EMOCIONAL GREU I EL SEU EQUIVALENT CLÍNIC

Un dels aspectes més importants que s'han de tenir en compte a l'hora d'introduir-nos en el trastorn emocional greu és saber que el terme en l'àmbit educatiu té nombrosos equivalents en l'àmbit clínic, la qual cosa dificulta la labor de l'orientador/a a l'hora de valorar l'alumnat. Entre els seus equivalents més importants, emprant el DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) en primer lloc i el CIE-10 (Classificació Internacional de malalties, versió espanyola) en segon lloc,[2] podríem citar:

-Espectre de l'esquizofrènia i altres trastorns psicòtics. Segons Montaño, Nieto i Mayorga (2013): "La esquizofrenia es un trastorno psiquiátrico que perjudica significativamente el funcionamiento del individuo que lo padece, afectando la percepción, el pensamiento, la afectividad y la conducta; de la misma manera, deteriora de manera importante la interacción social y familiar, además de diversas funciones a nivel neurológico, 4,1,1". D'aquesta manera, trobaríem diferents diferents trastorns com:

301.22 (F21) Trastorn esquizotípic (de la personalitat)
297.1 (F22) Trastorns de deliris
298.8 (F23) Trastorn psicòtic breu
295.40 (F20.81) Trastorn esquizofreniforme

[2] Extret del Servei d'Atenció a la Diversitat / Conselleria d'Educació i Universitat de les Illes Balears.

- **Trastorn bipolar i trastorns relacionats.** Segons López (2008): **"**El trastorno bipolar es un trastorno del estado de ánimo de larga evolución, en el que los episodios depresivos se ven interferidos por la aparición de otros episodios caracterizados por un estado de ánimo elevado (euforia excesiva), expansivo (hiperactividad anómala) o irritable, 83**".**

- **Trastorn depressiu.** El trastorn depressiu major es pot definir com: "episodios determinados de al menos dos semanas de duración durante los cuales existe ánimo depresivo o pérdida del interés o del placer en casi todas las actividades" (DSM V, 2013). Per una altra banda, Aguilera i Muñoz (2017,1,27) manifesten: "Estos síntomas, claves para realizar el diagnóstico, se acompañan según el caso de pérdida/aumento del peso y/o del apetito, insomnio o hipersomnia, agitación o retraso psicomotor, pérdida de energía, sentimiento excesivo de inutilidad o culpabilidad, dificultades para concentrarse o tomar decisiones y pensamientos de muerte recurrentes, que pueden incluir ideación suicida estructurada o no".

- **Trastorns d'ansietat.** Segons Sánchez (2014): "l'ansietat és un sentiment de neguit, de tensió nerviosa, causat principalment per l'espera d'un esdeveniment futur o incert, el qual pot arribar a desencadenar estats neuròtics".[3] Entre els trastorns d'ansietat més importants hi ha:

  309.21 (F93.0) Trastorn d'ansietat per separació
  313.23 (F94.0) Mutisme selectiu
  300.29 Fòbies específiques
  300.23 (F40.10) Trastorn de l'ansietat social (fòbia social)
  300.01 (F41.0) Trastorn de pànic
  300.22 (F40.00) Agorafòbia
  300.02 (F41.1) Trastorn d'ansietat generalitzada

- **Trastorn obsessiu compulsiu i trastorns relacionats.** "El Trastorn Obsessiu-Compulsiu (TOC) es caracteritza per la presència d'obsessions recurrents i/o compulsions que causen una marcada interferència a la vida diària de la persona que ho pateix. Una obsessió és un pensament o imatge intrusiu i repetitiu que normalment és rebutjat pel pacient. Una compulsió és un acte o ritual, mental o motor, que el subjecte es veu obligat a realitzar per neutralitzar l'obsessió i/o per sentir- se millor" (Andrés, 2007, 9). Entre els més importants, destacaríem:

  300.3 (F42) Trastorn obsessiu compulsiu
  300.7 (F45.22) Trastorn dismòrfic corporal
  300.3 (F42) Trastorn d'acumulació
  312.39 (F63.3) Tricotil·lomania
  312.39 (F63.3) Trastorn d'excoriació

[3] Vegeu el Diccionari Enciclopèdic de Medicina, <http://www.medic.cat>.

- **Trastorns relacionats amb traumes i factors d'estrès.** Castro (2011) a la seva investigació "Trastorno por estrés postraumático en menores que han sufrido maltrato familiar: directo y exposición a violencia de género" defineix l'estrès com: "una serie de procesos fisiológicos y psicológicos, que se desarrollan cuando existe un exceso percibido de demandas ambientales sobre las capacidades percibidas del individuo para poder satisfacerlas, y cuando el fracaso en lograrlas tiene consecuencias importantes percibidas por la persona" (Fernández-Baena, 2007, 41). Per una altra banda, defineix l'experiència traumàtica com: "la persona se enfrenta a unas circunstancias de proporciones sísmicas, porque hacen temblar las bases en que se fundamentan las asunciones de la persona sobre el mundo y sobre ella misma, y suelen llevar a cuestionarse y re-valorar muchas de las asunciones básicas que se mantenían anteriormente" (Calhoun, 1998; Calhoun i Tedeschi, 1998, 47). Entre els traumes i factors d'estrès podríem destacar:

  313.89 (F94.1) Trastorn de vincle reactiu
  313.89 (F94.2) Trastorn de relació social desinhibida
  309.81 (F43.10) Trastorn d'estrès posttraumàtic
  308.3 (F43.0) Trastorn d'estrès agut
  309 Trastorns d'adaptació (cal especificar-ne la gravetat)

Altres trastorns no tan generalitzats en l'àmbit escolar però igual d'importants són:

- **Trastorns dissociatius**
- **Trastorns de símptomes somàtics i trastorns relacionats**
- **Trastorns de l'excreció**
- **Trastorns del son i la vigília**
- **Trastorns relacionats amb substàncies i trastorns addictius**

6. INCIDÈNCIA DEL TRASTORN EMOCIONAL GREU A LES ILLES BALEARS

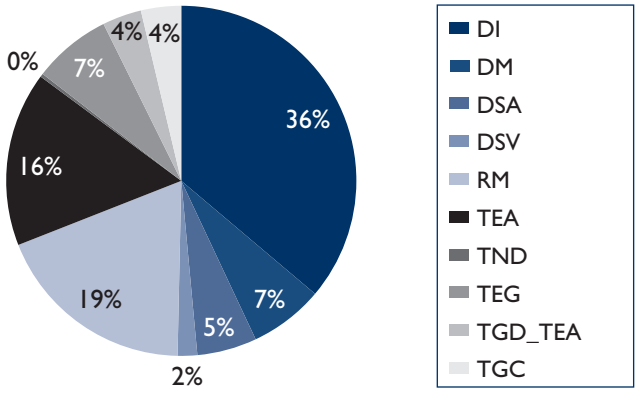
En l'àmbit escolar, podem veure com l'aparició de problemes per trastorns emocionals greus comença a ser bastant significatiu a escala mundial (OMS, 2019). Així, podríem destacar que el 7 % de l'alumnat NEE a les Illes presenta un problema emocional, igualant o superant els alumnes que presenten discapacitat motòrica (7 %), discapacitat sensorial auditiva (6 %) o discapacitat sensorial visual (2 %). Manifestam que parlam aquí de diagnòstic perquè la valoració educativa de l'orientador/a ve reforçada per un diagnòstic clínic.

Segons les dades aportades pel Govern de les Illes Balears, Conselleria d'Educació i Universitat del 7 de març de 2018[4] del curs 2017/2018, hi havia a les Illes Balears un total de 27.864 alumnes NESE, la qual cosa representa un 17,4 % del total d'alumnes escolaritzats. D'aquests 27.864 alumnes, el 3,7 % —és a dir, 5.926 alumnes— eren alumnes de necessitats educatives especials. Amb referència

[4] Vegeu <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=3275164>

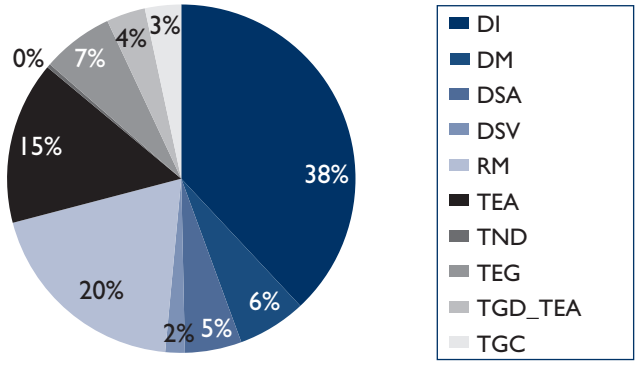
als alumnes NEE que presenten un trastorn emocional greu, aquests arribarien a 415, és a dir, el 7 % del total de l'alumnat NEE. És important destacar que la DI seria la causa més important de diagnòstic a les Illes Balears amb un 36 %.

Gràfic 1: % Alumnat NEE Illes Balears curs 2017/18



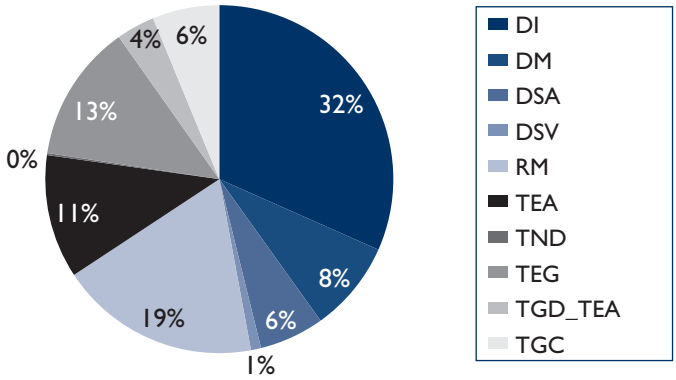
Si analitzam el percentatge d'alumnat NEE a l'illa de Mallorca (gràfic 2) podem apreciar que el trastorn emocional greu és la quarta causa més important de diagnòstic amb un 7 % d'incidència.

Gràfic 2: % Alumnat NEE Mallorca curs 2017/18



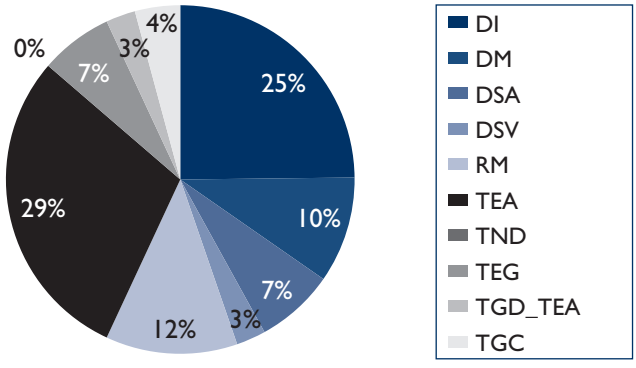
Comparant els resultats obtinguts a l'illa de Menorca (gràfic 3), la incidència de diagnòstic per TEG se situa en un 13 % del total d'alumnat amb necessitats educatives especials; és a dir, Menorca presenta el doble d'alumnat amb trastorn emocional greu que Mallorca, amb un total de 68 alumnes. Aquest trastorn és la tercera causa més important de diagnòstic per davant del trastorn de l'espectre autista.

Gràfic 3: % Alumnat NEE Menorca curs 2017/18



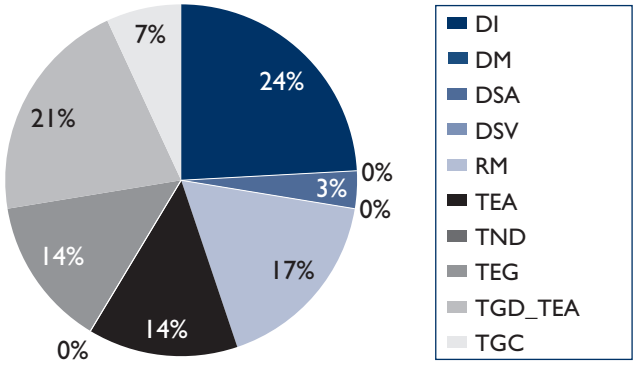
Analitzant els resultats d'Eivissa (gràfic 4), podem comprovar que el 7 % dels alumnes NEE presentarien un TEG, és a dir, només 37 d'un total de 548 alumnes. Crida l'atenció que la primera causa de necessitat educativa especial sigui per motius de TEA (trastorn de l'espectre autista).

Gràfic 4: % Alumnat NEE Eivissa curs 2017/18



Per acabar, la incidència del TEG a Formentera (gràfic 5) afecta un 14 % de l'alumnat NEE, és a dir, seria la quarta causa, per davant de la DSA (discapacitat sensorial auditiva) i el trastorn greu de conducta.

GRÀFIC 5: % Alumnat NEE Formentera curs 2017/18



7. EL CONFLICTE COMPETENCIAL ENTRE EL SECTOR EDUCATIU/SANITARI DAVANT ELS TRASTORNS EMOCIONALS GREUS

Segons el GESTIB, l'aplicació per a la gestió educativa que empren tots els orientadors/es i docents de l'escola a les Illes Balears i mitjançant la qual els orientadors/es de l'escola pública poden deixar reflectit el tipus d'identificació de necessitats/diagnòstic que té l'alumnat, d'acord amb la seva valoració i informe psicopedagògic, els alumnes amb necessitats educatives especials poden presentar nou tipus diferents de problemàtiques educatives:

- Discapacitat intel·lectual (DI)
- Discapacitat motòrica (DM)
- Discapacitat sensorial auditiva (DSA)
- Discapacitat sensorial visual (DSV)
- Retard maduratiu (RM)
- Trastorn de l'espectre autista (TEA)
- Trastorn del neurodesenvolupament (TN)
- Trastorn emocional greu (TEG)
- Trastorn greu de conducta (TGC)

El TEG, per tant, seria una de les problemàtiques educatives més importants a la qual han de fer front els orientadors/es. El problema radica a saber qui és el responsable d'identificar i diagnosticar un TEG. En aquest punt apareix un conflicte competencial entre el sector sanitari i educatiu, com hem dit anteriorment, ja que els orientadors/es són els responsables de desenvolupar els dictàmens d'escolarització i valoració educativa dels alumnes que presenten TEG i moltes vegades són els primers a detectar-ho a l'escola, emperò els encarregats de fer-ne el diagnòstic són metges que depenen de Sanitat. Davant aquest conflicte competencial, la Conselleria d'Educació i Universitat

s'ha decantat més pel sector sanitari i el curs 2019/20 ha decidit modificar el model d'informe psicopedagògic que els orientadors/es empren i en el qual queda reflectit actualment que la valoració que fan els pedagogs i psicòlegs educatius a l'escola pública de les Illes Balears no són diagnòstics sinó que, emprant eufemismes, els qualifica d'identificació de necessitats educatives i lleva tota l'autoritat, des d'un punt de vista professional, a tots els orientadors/es de centre. D'aquesta manera, la Conselleria d'Educació actualment manifesta en el model d'informe psicopedagògic:[5] "Aquesta determinació de necessitats educatives especials **NO** s'ha d'entendre com un diagnòstic o judici clínic per part del professional d'orientació, sinó com la **identificació** de les necessitats que requereixen atenció educativa diferent a l'ordinària, segons els criteris establerts per la Conselleria d'Educació de les Illes Balears". Per una altra banda, per enfortir la coordinació entre el sector educatiu, social i sanitari i evitar problemes d'índole competencial, s'han creat diferents serveis de coordinació.

7.1. La coordinació entre el sector sanitari, social i educatiu

Per a millorar la coordinació entre el sector sanitari, social i educatiu, davant l'alumnat que presenta NEE i en especial TEG, com hem dit anteriorment, s'han creat diferents organismes com:

– Centre Coordinador d'Atenció Primerenca i Desenvolupament Infantil (CAPDI). El CAPDI és un servei que té com a objectiu: "coordinar, planificar i gestionar els recursos sanitaris en Atenció Primerenca i Desenvolupament Infantil i treballar coordinadament amb els recursos educatius i socials" (Pedrosa i Mateu, 2009, 5). Atén població escolar que se situa entre els 0-18 anys.

– Servei de Valoració i Atenció Primerenca (SVAP). L'SVAP és un servei que té com a objectiu detectar problemàtiques de desenvolupament motor, cognitiu, sensorial i conductual i actuar el més prest possible de manera individual, familiar i social. Atén també població escolar entre els 0-6 anys, és a dir fins a 6è d'educació infantil.

– L'Institut Balear per a la Salut Mental de la Infància i l'Adolescència (IBSMIA). L'IBSMIA és un servei que té com a objectiu l'avaluació, el diagnòstic i el tractament del trastorn mental greu. Atén població que se situa entre els 0-18 anys. Està compost per diferents unitats comunitàries de salut mental de la infància i l'adolescència (UCSMIA), que són els serveis des d'on es presta l'atenció ambulatòria, un hospital de dia a Son Espases, una unitat d'hospitalització breu i diferents equips terapèutics formats per un psiquiatre, un psicòleg, una infermera i un treballador social.

– El pediatre del centre de salut. És el màxim referent de coordinació entre escola i sanitat, ja que molts protocols o actuacions venen determinats per la derivació que fa l'orientador/a al pediatre i com aquest deriva novament a especialistes després d'una valoració.

– Coor-Educa-Salut Mental.[6] A causa dels problemes de coordinació entre sanitat i educació ha aparegut al curs 2019/20 un nou servei que té com a objectiu organitzar el treball conjunt entre

[5] Vegeu <http://www.caib.es/sites/diversitat/ca/serveis_orientacio/archivopub.do?ctrl=MCRST4325ZI266618&id=266618>

[6] Extret de <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=3946819&coduo=1&lang=ca>

Salut Mental, Atenció Primària i Educació, mitjançant la contractació d'una infermera especialista gestora de casos i el grup de treball de neurodesenvolupament.

7.2 Reptes de coordinació educativo-sanitària i les seves conseqüències en l'atenció educativa

Malgrat el gran nombre de serveis que intenten enfortir la coordinació entre el sector educatiu i sanitari i malgrat la bona predisposició i professionalitat de la majoria d'orientadores, doctores, infermeres i PTSC, no és estrany veure com la comunitat educativa reclama més mitjans i una coordinació més eficient per mor de l'aparició de múltiples problemes a l'hora de diagnosticar en el menor temps possible els alumnes derivats. D'aquesta manera, els principals problemes venen determinats bàsicament per:

– *Manca de pediatres als centres de salut.* Un primer gran problema de coordinació ve determinat perquè els centres de salut no compten amb pediatres[7] sinó amb metges de medicina general (metges de família) i no duen un seguiment exhaustiu del desenvolupament dels infants d'entre 0-18 anys. Per aquest motiu no és d'estranyar que sigui l'orientador/a el que detecti primer problemàtiques derivades de la DI, TDA/H, TEA... a edats avançades, que no hauria de passar si els centres de salut tenguessin un pediatre que fes un control del desenvolupament físic i psíquic des del naixement dels nins.

– *Facultatius estrangers sense titulació homologada.*[8] Un problema més greu és que facultatius estrangers sense la titulació homologada estarien fent les funcions de metges de família o pediatres sense estar formats correctament, desconeixent, en ocasions, com desenvolupar els protocols d'actuació davant certes problemàtiques com el TEA o TDA/H o, el que és pitjor, entrar en conflictes lingüístics per desconèixer que el català és la llengua vehicular a l'escola pública a les Illes Balears. Així, quasi una quarta part dels metges col·legiats a les Illes són estrangers.[9]

– *Falsificació del currículum per accedir a la borsa d'infermers de l'IB-Salut.* Les denúncies a la fiscalia de les Illes per falsificar currículums per accedir a la borsa d'infermers són constants.[10]

-*Inexistència dels orientadors/es als serveis coordinadors*. Mentre que aquests serveis compten amb metgesses, infermeres, psicòlogues i treballadores socials, no apareix la figura de l'orientador/a en cap d'ells, malgrat ser un dels sectors més implicats en la detecció de problemàtiques educatives com el TEG. Per tant, desconeixen les variables en les quals fan feina els orientadors/es i que són de vital importància per desenvolupar una orientació de qualitat dins el temps prudencial d'un curs escolar.

[7] Vegeu <https://www.eldiario.es/sociedad/Faltan-pediatras-Baleares-presentan-oposicion_0_835017321.html>

[8] Vegeu <https://www.diariodemallorca.es/mallorca/2020/02/02/ib-salut-reconoce-emplea-medicos/1482714.html>

[9] Vegeu <https://www.ultimahora.es/noticias/local/2019/01/27/1053785/casi-cuarta-parte-medicos-colegiados-baleares-son-extranjeros.html>

[10] Vegeu <https://www.arabalears.cat/societat/Noves-denuncies-falsificacio-documents-IB-Salut_0_2401559996.html>

– *Infradotació de personal dels serveis de coordinació.* No és estrany percebre que existeix un problema de personal a Sanitat quan s'espera durant mesos un diagnòstic o quan intentes posar-te en contacte repetidament amb Sanitat i no ho aconsegueixes. Per una altra banda, crida l'atenció que el 2017 IBSMIA augmentàs la seva dotació amb un nou psiquiatre[11] per a reforçar l'Atenció Primerenca o que l'única neuropsicòloga de Son Llàtzer (hospital de referència) denunciàs que Salut no li permetia deixar[12] el seu lloc de feina. En aquest sentit, també s'ha pronunciat la presidenta del Col·legi Oficial de Metges de les Illes Balears.[13]

– *Saturació dels serveis sanitaris per manca de doctores i infermeres*. Conseqüent a la infradotació de professionals de medicina i infermeria és la saturació dels serveis sanitaris per manca de doctors i infermeres, la qual cosa ha obligat la Conselleria de Salut a contractar metges d'Atenció Primerenca amb més de 65 anys, permetent que puguin treballar fins als 70 anys.[14] D'altra banda, els indicadors clau aportats pel Ministeri de Sanitat[15] el 2018 manifesten que les Illes Balears lideren la manca de facultatius a Atenció Primerenca amb 0,62 metges per cada 1.000 habitants, essent la mitjana nacional de 0,77. Pel que fa a les infermeres, aquest mateix informe manifesta que les Illes lideren juntament amb la Comunitat de Madrid la manca d'infermeres amb 0,5 per cada 1.000 habitants, essent la mitjana a estatal de 0,66.

– *Demora significativa en el temps per a obtenir un diagnòstic clínic*. Una derivació a un pediatre per a comunicar un problema educatiu com és el cas d'un TEG i que aquest faci les exploracions oportunes i derivi, si escau, a un centre de salut especialitzat, pot demorar-se com a mínim 3 mesos, havent en moltes ocasions acabat el curs sense un traspàs d'informació per la part sanitària.

– *Manca d'un protocol específic per a actuar davant indicadors de TEG per part d'Educació*. Mentre que els alumnes amb indicadors TEA, TDA/H i AACC tenen un protocol específic d'actuació, no existeix un protocol específic per actuar davant un TEG, malgrat l'augment significatiu d'alumnat amb problemes emocionals greus que es detecten cada any a l'escola pública de les Illes Balears i que la terminologia TEG en educació té més de 20 accepcions a Sanitat.

– *Complexitat dels protocols*. Començar un protocol d'actuació davant una dificultat d'aprenentatge implica, a més d'una gran quantitat de pases a seguir, una gran quantitat de persones/professionals implicats en cada cas que el fa poc eficient. Així, per a derivar un alumne amb un TEG a un centre especialitzat, l'orientador/a ha d'haver valorat l'alumnat, prèvia autorització de la família. Posteriorment, tornarà a convocar la família per a entregar-los un informe de derivació a pediatria, si els resultats són significatius. Una vegada la família vagi al centre de salut, el pediatre, verificant la informació aportada per l'orientador/a, els derivarà a un centre especialitzat.

[11] Vegeu <http://www.saludediciones.com/2017/04/05/el-ibsalut-incorpora-un-nuevo-psiquiatra-al-ibsmia-para-la-atencion-de-los-problemas-de-neurodesarrollo-y-para-reforzar-la-atencion-de-inca-y-manacor/>

[12] Vegeu <https://www.diariodemallorca.es/mallorca/2019/12/26/unica-neuropsicologa-son-llatzer-denuncia/1473714.html>

[13] Vegeu <https://www.mallorcadiario.com/-el-deficit-de-medicos-es-real-y-hay-riesgo-de-no-poder-cubrir-las-plazas-como-toca->

[14] Vegeu <ttps://www.diariodemallorca.es/mallorca/2020/02/03/ib-salut-paliar-falta-medicos/1482911.html>

[15] Vegeu <https://www.diariodemallorca.es/mallorca/2018/10/06/medicos-enfermeras-familia-balears-son/1353811.html>

El centre especialitzat donarà cita als pares per telèfon, revisaran el cas amb un parell de sessions com a mínim i informaran els pares amb un diagnòstic per tal que aquests el traspassin novament al centre educatiu, normalment.

– *Manca de retroalimentació* (feedback). Quan es fa una derivació a pediatria per part de l'orientador/a ja que necessites un diagnòstic clínic per a determinar si l'alumne passa a ser NESE i el conseqüent tipus d'adaptació i suport que han de rebre, per ser de necessitats específiques de suport educatiu, és necessari un *feedback* per la part sanitària que en algunes ocasions no es desenvolupa amb la forma, rapidesa i contundència necessària.

– *Els nombrosos equivalents que té en l'àmbit clínic el TEG educatiu.* Un altre problema ve determinat per entendre l'equivalència de TEG per la part educativa i clínica. Els orientadors/es educatius a l'escola pública de les Illes Balears només tenen una única nomenclatura per a identificar les necessitats educatives derivades de trastorns emocionals greus, els quals en l'àmbit clínic poden venir determinats per múltiples causes i efectes, emprant diferents termes segons el DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) i el CIE 10 (Clasificación Internacional de Enfermedades, versió 10).

– *Augment dels TEG a nivell mundial***.** Els trastorns mentals representen ja el 16 % de malalties i lesions que pateixen els adolescents a tot el món (OMS, 2019). Com hem dit anteriorment, la majoria dels trastorns emocionals sorgeixen durant el període adolescent i, a més de la depressió o l'ansietat, els adolescents també experimenten irritabilitat excessiva, frustració o ràbia, provocant canvis ràpids i inesperats en l'estat anímic.

– *Sobrecàrrega laboral i manca de proves en l'àmbit educatiu.* Actualment els orientadors/es de centre (OC) a les Illes Balears tendrien a càrrec seu una ràtio d'alumnes que triplicaria les recomanacions de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO), l'American School Counselor Association (ASCA) i l'Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP) i, en l'àmbit nacional, la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), els quals parlen d'una ràtio per orientador/a de dos-cents cinquanta alumnes. Per una altra banda, no tots els centres educatius tenen al seu abast proves per detectar indicadors de TEG ni recursos per adquirir-les i, per això, en alguna ocasió apareixen dificultats per a interpretar la simptomatologia d'un TEG.

Pel que fa a les conseqüències generals d'aquesta manca de recursos i coordinació, podríem manifestar, en primer lloc, que els orientadors/es s'enfronten a una complexitat laboral que no només ve determinada per la capacitat de desenvolupar la seva feina de forma correcta sinó que aquesta vendrà condicionada i de manera significativa per la coordinació amb el sector sanitari, el qual, com hem pogut comprovar, presenta moltes mancances que poden repercutir en la qualitat dels serveis d'orientació perquè són els responsables de diagnosticar en l'àmbit clínic les problemàtiques de l'alumnat NESE/NEE i en especial el TEG. Pel que fa a les conseqüències específiques a l'alumnat, hem de dir que aquesta manca de coordinació fa que els diagnòstics es demorin molt en el temps i que els alumnes no quedin avaluats tot d'una que s'han detectat les problemàtiques; de vegades fins i tot passen dos cursos des de la detecció fins al diagnòstic.

Per una altra banda, aquesta demora pot incidir en els tipus de suport que rep l'alumnat, ja que el suport de la PT (mestra en Pedagogia Terapèutica) o l'AL (mestra en Audició i Llenguatge) dependrà en moltes ocasions que l'alumnat estigui valorat com a NESE, rebent suports específics, dins o fora de l'aula, segons les seves necessitats. Igual d'importants són les adaptacions curriculars que rep l'alumnat NESE, amb adaptacions curriculars significatives, no significatives o d'accés d'acord amb el desfasament curricular que presenti. Cal recordar que l'objectiu dels suports i adaptacions curriculars és aconseguir que l'alumnat vagi desenvolupant el currículum educatiu establert segons les seves característiques i necessitats. A més, la manca d'aquests suports o adaptacions, en moltes ocasions, origina la incapacitat que l'alumnat avanci en el procés d'ensenyament-aprenentatge i al final no promocioni, de manera que augmenta el nombre d'alumnes que fracassen en el terreny educatiu i, per això, no és estrany veure com les Illes lideren l'abandonament escolar a tot l'Estat (Sánchez, 2014). Per una altra banda, els pares haurien de tenir la certesa que tant en l'àmbit educatiu com en el sanitari tindran els millors professionals al seu abast i tots estaran formats i capacitats per a desenvolupar la seva feina de forma eficient.

8. PASSES PER A LA DETECCIÓ, ACTUACIÓ I VALORACIÓ D'UN ALUMNE TEG A UNA ESCOLA DE PRIMÀRIA DE LES ILLES BALEARS

A causa de la manca d'un protocol d'actuació per a valorar un TEG en l'àmbit educatiu, ens aproximarem a un cas real de TEG al CEIP Cas Saboners de Magaluf i exposarem les passes desenvolupades fins a aconseguir un diagnòstic TEG. És important manifestar que aquest centre disposa d'un equip educatiu molt motivat i implicat en la tasca educativa i la inclusivitat i un equip de suport interdiciplinari, format per mestres, PT, AL, PTSC i orientador/a de centre, el qual, a més de ser molt efectiu professionalment, desenvolupa la seva tasca de la manera més eficient i sistemàtica possible a causa de la complexitat de l'alumnat que ha d'atendre, ja que està situat a una zona turística degradada de Mallorca amb població immigrant significativa i on el 33 % del seu alumnat és NESE.

D'aquesta manera, l'equip de suport, prèvia demanda de la tutora, sol·licita la intervenció de l'orientador/a per a valorar una alumna de 6è d'EP, la qual és NESE per DEA: TDA/H, rep suport de PT i té ACS, perquè té un desfasament curricular de més de 2 anys. Per una altra banda, l'alumna no havia demostrat mai disgust i estava motivada, encara que presentava un aprenentatge lent. Malgrat tot, des de fa unes setmanes ha experimentat: "alts i baixos emocionals que venen determinats per episodis de plors i autoaïllament amb conductes agressives tant físicament com lingüísticament a alumnes i professorat, arribant a conductes escapistes i autolesives. Per una altra banda, està trista sempre, es frustra aviat i està a la defensiva".

Amb referència a les passes a desenvolupar quan hi ha indicadors TEG, hem de dir que les explicarem cada una però els resultats vindran recollits en la primera revisió del cas per evitar duplicitats innecessàries. D'aquesta manera podem descriure les següents:

a) Detecció. La detecció ve determinada normalment per part de la tutora quan comprova canvis emocionals o curriculars significatius en els seus alumnes, com, per exemple, canvis d'humor, alts i

baixos emocionals, passar d'un caràcter positiu i alegre a un altre de negatiu i de tristesa amb episodis de plors o soledat, cridades d'atenció, així com conductes disruptives a classe, arribant a agressions verbals i físiques entre iguals i fins i tot amb el professorat. A partir d'aquí, desenvoluparà el full de demanda d'intervenció de l'orientador/a, per tal que aquest actuï d'urgència, ja que podríem estar davant l'inici d'un trastorn depressiu i/o psicòtic, entre d'altres, que pot acabar amb autolesions i en el pitjor dels casos en idees suïcides per part d'alumnes amb edats compreses entre 6 i 12 anys. Per una altra banda, l'orientador li farà omplir els estils i estratègies d'aprenentatge per a iniciar una primera aproximació de l'aprenentatge de l'alumnat.

b) Reunió i entrevista amb la família. La següent passa és convocar la família i informar-la de l'aparició d'indicadors que podrien incidir en l'ensenyament-aprenentatge de l'alumna. D'aquesta manera, se'ls ha de demanar permís per a realitzar un informe psicopedagògic amb el conseqüent traspàs d'informació entre professionals (pediatria, psiquiatria, neuropsiquiatria, serveis socials…), en el cas que fos necessari, i han de signar el document de protecció de dades. Per una altra banda, per a confirmar o no la sospita de factors emocionals que puguin incidir en els alumnes per causes sociofamiliars, es desenvolupa una entrevista estructurada.

c) Registre emocional. A partir dels indicadors, tant familiars com escolars, l'orientador/a es coordina amb la tutora perquè aquesta desenvolupi un registre emocional de l'alumne en qüestió amb la finalitat de comprovar-ne l'evolució emocional mitjançant un registre del grau d'alegria/tristesa en el qual es troba a l'escola quan arriba, mentre és al centre i quan en parteix. L'objectiu és determinar com es troba emocionalment l'alumne en qüestió, dur un seguiment de la seva evolució i determinar si el problema ve propiciat per l'escola o és per causes alienes a aquesta. Per una altra banda, es recullen també les seves verbalitzacions, a més de fer un seguiment del seu aprenentatge per si boten les alarmes d'una davallada significativa en l'àmbit curricular que pugui incidir en el seu nivell acadèmic, ja que l'aparició d'indicadors de trastorn emocional greu du aparellat, en la majoria de casos, una davallada significativa de les notes acadèmiques.

d) Observació. Una part important de la pràctica orientadora és l'observació de les conductes dels alumnes a l'aula, la qual s'ha de desenvolupar de la forma més asèptica possible, sense cap interferència en el funcionament de la classe amb l'objectiu de no condicionar els comportaments dels alumnes ni modificar les variables contextuals. La finalitat és corroborar, en gran mesura, els senyals d'alarma que han estat detectats per part de la tutora.

e) Coordinació amb la PTSC. Una vegada apareguin indicadors de TEG per factors familiars, és importantíssima la coordinació amb la professora tècnica de serveis a la comunitat (PTSC), la qual es coordinarà amb els Serveis Socials i Menors, si escau.

f) Prova cognitiva. Amb la finalitat de descartar que la conducta de l'alumne vengui determinada per alguna discapacitat cognitiva o dificultats de comprensió verbal, visuoespacial, raonament fluid, memòria de treball i velocitat de processament de la informació desenvolupam la prova WISC V (Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V) a primària i el WPPSI IV (Escala de Inteligencia Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI) a infantil, ja que són vàlides i fiables a nivell mundial.

g) Prova emocional. Fins aquí l'orientador/a només pot parlar d'indicadors TEG, necessita una prova empírica que valori els aspectes emocionals. Nosaltres aconsellam el SENA[16] (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes): "El SENA es un instrumento dirigido a la detección de un amplio espectro de PROBLEMAS emocionales y de conducta desde los 3 hasta los 18 años".

h) Sociograma escolar. El sociograma és una eina per a l'anàlisi de les interaccions grupals a l'aula. Mitjançant el sociograma podrem descobrir què és el que succeeix a l'aula a nivell relacional entre els nins, sense que ells ho sàpiguen. L'objectiu és descartar que el canvi comportamental i emocional de l'alumnat vengui determinat per factors de relacions entre iguals, com per exemple l'assetjament escolar. Així, amb aquesta prova, obtindrem quins són els alumnes víctimes, prosocials i agressius.

i) Valoració del cas. Recopilant tota la informació de cada una de les actuacions, podem concloure que:

Detecció: *"A nivell educatiu, l'alumna actualment no vol estudiar, no està motivada, és molt negativa i desafiant i es frustra aviat. Per una altra banda, han aparegut conductes disruptives significants entre iguals i amb el professorat, la qual cosa duu aparellada l'aparició de dificultats d'aprenentatge i una davallada significativa a nivell curricular i no sol acabar les tasques. Tampoc presenta bons hàbits d'atenció".*

Entrevista familiar: *"Es tracta d'una família desestructurada amb 4 fills més majors que la seva filla amb antecedents per consum de drogues. Per una altra banda, la separació recent dels progenitors ha estat traumàtica la qual cosa ha propiciat l'aparició de dificultats econòmiques i familiars. La mare es veu superada per la situació, a més, presenta manca d'habilitats parentals per reconduir la situació i certa deixadesa, conseqüentment, ha propiciat que la seva filla presenti problemes higiènics i conductuals que es manifesten amb enfrontaments continus i desafiants, ja que culpa la mare de la seva situació actual".*

Registre emocional. Obtenim que: *"l'alumna ve de casa apàtica, desmotivada, no li agrada venir a l'escola i està poc comunicadora i trista a primera hora. Per una altra banda, quan està a l'escola també presenta conductes negativistes desafiants amb conflictes constants amb els companys i professorat".*

Observació. Mitjançant l'observació a classe es corrobora: *"que està trista, presenta conductes negativistes desafiants, conductes disruptives significants entre iguals i amb el professorat, la qual cosa duu aparellada l'aparició de dificultats d'aprenentatge. Per una altra banda, presenta també problemes d'higiene".*

Coordinació amb la PTSC: *"tant Serveis Socials com Menors coneixen i actuen amb la família, ja que la separació ha estat traumàtica, hi ha desatenció per part dels progenitors i, a més, han aparegut problemes econòmics significatius".*

[16] Extret de <http://web.teaediciones.com/SENA-Sistema-de-Evaluacion-de-Ninos-y-Adolescentes.aspx>

A nivell cognitiu, sabem que la nostra alumna: "*Té un CIT de 75 (baix). Té una comprensió verbal de 70 (baix). Té una memòria de treball de 72 (baix). Presenta un raonament de 76 (baix). A nivell visuoespacial té una puntuació de 84 (mitjà-baix). Per una altra banda, la seva velocitat de processament és de 100 (mitjà), per tant, tenim indicadors que poden explicar la manca d'atenció i el possible desfasament curricular que presenta l'alumna, que no estarien relacionats amb els problemes sociofamiliars*".

Prova emocional. En el nostre cas l'alumna presenta: *"indicadors significatius en problemes conductuals i recursos personals, problemes de control d'ira i autoestima. A nivell de família: apareixen problemes conductuals i manca de recursos personals, depressió i conducta desafiant. A nivell d'escola: apareixen indicadors significatius en depressió, manca de recursos personals, agressió, conducta desafiant i problemes de control de la ira*".

Sociograma: *"l'alumna apareix actualment com a poc sociable. No apareix com a víctima, és més, els companys la veuen com a agressora"*. Descarten, per tant, que els problemes emocionals que presenta vinguin determinats per les relacions socials de dependència o subordinació que estableix al centre educatiu. Descartam també que pugui patir assetjament.

A partir de la informació obtinguda, podem concloure que el canvi d'actitud de l'alumna a nivell curricular i comportamental ve determinat pels problemes sociofamiliars i econòmics que pateix la família.

j) Derivació a pediatria/psicologia/psiquiatria/neurologia. Una vegada recopilada la informació i mitjançant una carta de derivació, es remetrà a Sanitat per a una valoració clínica que corrobori els nostres indicadors TEG. Cal recordar que l'orientador/a només pot derivar a pediatria i són ells els que mitjançant un judici diagnòstic a partir de la informació aportada derivin novament el nostre alumnat a psicologia, psiquiatria o neurologia, entre d'altres. Amb referència al nostre cas: *"L'orientador/a va recollir tota la informació de l'alumna i va derivar-la a pediatria i aquest corroborant la informació a salut mental (IBSMIA)"*.

k) Diagnòstic i valoració final. Una vegada Sanitat hagi valorat i diagnosticat l'alumnat, la família ha de dur tota la informació a l'orientador/a i fer el traspàs d'informació. L'orientador desenvoluparà l'informe psicopedagògic i, en el cas que sigui positiu, introduirà al GESTIB el nou alumne NESE per NEE amb un diagnòstic TEG amb l'autorització familiar corresponent. En el nostre cas: *"no vàrem tenir cap resposta a nivell sanitari en un primer moment i vàrem haver de cercar alternatives perquè es valoràs correctament l'alumna. Ens vàrem posar en contacte amb Coor-Educa-Salut Mental i, mitjançant la infermera d'aquest servei, vàrem obtenir al final el diagnòstic que manifestava per part de sanitat un trastorn emocional d'infància o adolescència, per motius familiars*".

l) Retroalimentació i actuació en l'àmbit educatiu. És molt important que hi hagi un *feedback* amb l'equip de suport i tutora per a determinar quin tipus d'actuacions, suports i adaptacions necessita l'alumna i, així, minimitzar els efectes del TEG, amb l'objectiu que aquesta pugui desenvolupar una educació el més normalitzada possible d'acord amb les seves característiques. Per una altra banda, és necessari traspassar també la informació a la PTSC, ja que el problema ve determinat per factors socials, familiars i econòmics.

9. CONCLUSIONS

Un dels grans reptes de l'educació a les Illes Balears és l'atenció a la diversitat, la qual té com a objectiu fomentar la inclusivitat de l'alumnat NEE (necessitats educatives especials), entre d'altres, dins el model d'escola ordinària. Cal assenyalar que dins aquest grup trobaríem l'alumnat amb trastorn emocional greu (TEG). En l'àmbit educatiu, es pot definir el TEG com una alteració de la personalitat que afecta emocionalment l'alumnat provocant un descontent o tristor a nivell general que incideix en el seu caràcter, motivació, capacitat de socialització i estat anímic, en general, la qual cosa pot fomentar l'aparició de conductes disruptives, agressives, negativistes desafiants, de control de la ira o tendències suïcides i acabar en estats d'ansietat o depressius, entre altres.

Les seves causes més habituals venen determinades per diferents factors: biològics/genètics, de caràcter personal, familiars, sociocontextuals i d'índole sexual i escolar. Per una altra banda, entre les seves conseqüències podríem citar alteracions significatives en el seu desenvolupament cognitiu, psicomotor o emocional que incidiran en el rendiment acadèmic de l'alumnat.

És important manifestar que una de les primeres problemàtiques a la qual han de fer front tots els orientadors/es és la manca de categories diagnòstiques educatives específiques per a cada trastorn (Jadue, 2002). Per una altra banda, l'OMS (2019) manifesta que la majoria dels trastorns emocionals sorgeixen durant el període adolescent i que, a més de la depressió o l'ansietat, també experimenten irritabilitat excessiva, frustració o ràbia. Aquests factors són conseqüència d'un trastorn emocional i condueix a canvis ràpids i inesperats en l'estat anímic.

D'altra banda, existeix un conflicte competencial, entre el sector educatiu i el clínic, que fa que els orientadors/es educatius tinguin només una única nomenclatura per a identificar els trastorns emocionals greus, els quals en l'àmbit clínic poden venir determinats per múltiples causes i efectes. D'aquesta manera, apareixen problemes de coordinació significatius com: manca de pediatres als centres de salut, facultatius estrangers sense titulació homologada,[17] falsificació del currículum per accedir a la borsa d'infermers de l'IB-Salut, inexistència dels orientadors/es als serveis coordinadors, infradotació de personal dels serveis de coordinació, saturació dels serveis sanitaris per manca de doctores i infermeres, demora significativa en el temps per a obtenir un diagnòstic clínic, manca d'un protocol específic per a actuar davant indicadors de TEG per part d'educació, complexitat dels protocols, manca de retroalimentació (*feedback*), els nombrosos equivalents que té a nivell clínic el TEG educatiu, augment dels TEG a nivell mundial, sobrecàrrega laboral i manca de proves a nivell educatiu. Amb referència a la incidència del TEG a nivell escolar, podem veure com l'aparició de problemes per trastorns emocionals greus són significatius. Així, podríem destacar que el 7 % de l'alumnat NEE a les Illes presenta un problema emocional; una xifra que iguala o supera els alumnes que presenten discapacitat motòrica (7 %), discapacitat sensorial auditiva (6 %) o discapacitat sensorial visual (2 %).

Per mor de la manca d'un protocol per a poder valorar un TEG en l'àmbit educatiu, les passes a seguir per a la valoració i actuació de l'orientador/a vendrien determinades per: la detecció,

[17] Vegeu <https://www.diariodemallorca.es/mallorca/2020/02/02/ib-salut-reconoce-emplea-medicos/1482714.html>

reunió i entrevista familiar, el registre emocional, l'observació, la prova cognitiva, la prova emocional, el sociograma, la valoració del cas, la derivació a pediatria/psicologia/psiquiatria/neurologia, el diagnòstic i la valoració final i retroalimentació i actuació a nivell educatiu.

En definitiva, el trastorn emocional greu és un trastorn que ha vingut a quedar entre nosaltres, ja que la seva incidència cada vegada és més gran, sobretot entre els nostres adolescents (OMS, 2014). Malgrat el conflicte competencial que hi ha entre educació i sanitat, actualment disposam de les eines necessàries per a poder atendre una problemàtica educativa molt complexa que requereix professionals tant de l'àmbit sanitari com de l'educatiu ben coordinats si volem fomentar una escola que tingui com a objectiu desenvolupar les potencialitats dels nostres alumnes d'acord amb les seves característiques, necessitats i crear d'aquesta manera una escola inclusiva i de qualitat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Andrés Perpiñá, S. (2007). "Neuropsicologia del trastorn obsessiu-compulsiu. Estudi de la influència de variables clíniques i la millora simptomatològica sobre el funcionament cognitiu". Tesi doctoral. Departament de Psiquiatria i Psicobiologia Clínica Universitat de Barcelona.

Aguilera Garrido, S. i Muñoz García, J. J. (2017). "Trastorno depresivo y personalidad desadaptativa: evaluación y tratamiento". A *Revista de Casos Clínicos en Salud Mental* 1, 25-41.

American Psychiatric Association (2013). *Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5*. Recuperat de <http://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Bisquerra, R. (2014). "Educación emocional e interioridad". A L. López, *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (p. 223-250). Madrid: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. i Pérez, N. (2007). "Las competencias emocionales". A *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (10) 61-82.

Bower Eli M. (1958). *The emotionally disturbed child. A challenge to públic education.* California Schools XXIX, 12, 62-68.

Butlletí Oficial de les Illes Balears (2011). Acord del Consell de Govern de 27 de maig de 2011 pel qual es corregeixen les errades del Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics. BOIB núm. 78 de 2011.

Castro Sáez, M. (2011). "Trastorno por estrés postraumático en menores que han sufrido maltrato familiar: directo y exposición a violencia de género". Tesi doctoral. Universidad de Murcia.

Echeburúa, E i Corral, P. (2006). "Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infància". A *Cuadernos de medicina forense*, (43-44), 75-82. Recuperat de <http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-76062006000100006&script=sci_arttext&tlng=en>

Jadue, G. (2000). "Algunas características familiares y de la escuela que contribuyen a la etiología de la tensión emocional". A *Revista De Psicología*, 18(1), 69-85. Recuperat de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6841/6975>

Jadue, G. (2002). "Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar". A *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 193-204. Recuperat de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100012>

López González, M. (2008). "Trastorno bipolar". A *Enfermería integral: Revista científica del Colegio Oficial de Enfermería de Valencia*, 83.

Montaño, L.; Nieto, T. i Mayorga N. (2013). "Esquizofrenia y tratamientos psicológicos: Una revisión teòrica". A *Vanguardia Psicológica*, 4, 1, 86-107.

OMS, Organització Mundial de la Salut (2014). "Health for the World's Adolescents A second chance in the second dècade". Recuperat de <https://apps.who.int/adolescent/second-decade/files/1612_MNCAH_HWA_Executive_Summary.pdf>

OMS, Organització Mundial de la Salut (2019). "Salud mental del adolescente". Recuperat de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Pedrosa Clar, J. i Mateu Palmer, A. (2009). Centre Coordinador d'Atenció Primerenca i Desenvolupament Infantil. Recuperat de <http://www.caib.es/sites/primerainfancia/ca/documents-43701/archivopub.do?ctrl=MCRST2745ZI127458&id=127458>

Rodríguez Molinero, L. (2007). "El adolescente y su entorno: familia, amigos, escuela y medios". A *Revista Española de Pediatría*, 63(1), 29-37. Recuperat de <https://www.seinap.es/wp-content/uploads/Revista-de-Pediatria/2007/REP%2063-1.pdf#page=23>

Salvà Tomàs, P. A. (2018). "La població de les Illes Balears al llarg dels quaranta anys de la UIB". Universitat de les Illes Balears. Recuperat de <https://diari.uib.cat/digitalAssets/511/511320_lliAo-Inaugural-2018-19-1.pdf>

Suárez Palacio, P. i Vélez Múnera, M. (2018). "El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental". A *Psicoespacios*, 12, 20, 173-198. Recuperat de <https://www.google.com/url?q=http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1046&sa=D&ust=1575716622416000&usg=AFQjCNGzL7H9SjSXw2_rILeIGSTjc87Ihg>

Pazos Arciniega, M. (2016). *Formació inicial per als membres dels EOEP i orientadors de centre*. Govern de les Illes Balears. Equip d'Orientació Educativa i Psicopedagògica. Palma1.

Sánchez, D. (2014). "Burnout als centres públics de secundària de les Illes Balears". TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). Universitat de les Illes Balears. Recuperat de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284235/tdsl1de1.pdf?sequence=1>

Sánchez, D. (2019). "Introducció a l'orientació educativa a les Illes Balears i els seus reptes". A *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 177-196.

Maitta Rosado, I. S.; Cedeño Párraga, M. J. i Escobar García, M. C. (2018). "Factores biológicos, psicológicos y sociales que afectan la salud mental". A *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (març 2018).

Terrassa Cendra, T.; Torres López-Bueno, J.; Jaume Serra, M. J.; Vallés Ramis, M. A. i Navarro de la Cal, T. (2006). "Trastorn emocional greu". A *Cantabou*, 22.

Trucco, M. (2002). "Estrés y trastornos mentales: aspectos neurobiológicos y psicosociales". A *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 40, 8-19.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Organización de las Naciones Unidas. Ministerio de Educación para la Educación, la Ciencia y Ciencia y la Cultura.

Vila i Barceló, R. i Vila Ferrà, M. N. (2009). "L'atenció a la diversitat. Govern de les Illes Balears". Recuperat de <http://weib.caib.es/Formacio/distancia/Material/Divers/diversitat.pdf>

El camí envers una coeducació conscient.

Els serveis d'atenció educativa infantil (0-3 anys) de Menorca volem ser serveis de coeducació

Laura Truyol

Cristina Gomila

RESUM

El Servei d'Atenció Educativa Infantil (SAEI) del CIME, que duu a terme activitats d'acompanyament a la criança, començà fa uns anys un programa anomenat «Educar en la cultura de la igualtat de gènere». Aquest programa nasqué de la necessitat cultural, educativa i social d'aportar recursos i criteris als centres d'educació infantil de primer cicle i als destinataris, eines que els facilitessin l'educació dels infants en la comprensió de la realitat sobre la diversitat de gènere i en el respecte en la igualtat des del naixement. Creiem fermament en la coeducació dins els centres i, per això, iniciem un llarg camí de formació i transformació.

RESUMEN

El Servicio de Atención Educativa Infantil (SAEI) del CIME, que realiza actividades de acompañamiento en la crianza, puso en marcha hace unos años un programa llamado «Educar en la cultura de la igualtat de gènere». Este programa surge de la necesidad cultural, educativa y social de aportar recursos y criterios a los centros de educación infantil de primer ciclo y a sus destinatarios, herramientas que faciliten la educación de las niñas y niños en la comprensión de la realidad sobre la diversidad de género y en el respeto en la igualdad des del nacimiento. Creemos firmemente en la coeducación en los centros, y por eso iniciamos un largo camino de formación y transformación.

El Servei d'Atenció Educativa Infantil (SAEI) del CIME duu a terme activitats d'acompanyament a la criança per a famílies d'infants amb edats compreses entre els 0 i 3 anys, escolaritzats o no. Alhora, treballa conjuntament amb l'Equip d'Atenció Primerenca de Menorca donant atenció i suport als centres d'educació infantil de Menorca, als infants i a les famílies. Està format per un equip de persones titulades en Psicologia, Pedagogia, Educació Social, Audició i Llenguatge, Pedagogia Terapèutica...

Un dels programes de criança que el CIME va posar en marxa a través del SAEI és «Educar en la cultura de la igualtat de gènere».

Aquest programa neix de la necessitat cultural, educativa i social d'aportar recursos i criteris als centres d'educació infantil de primer cicle i als seus destinataris, eines que els facilitin l'educació dels infants en la comprensió de la realitat sobre la diversitat de gènere i en el respecte en la igualtat des del naixement. La família i l'escola són els primers i més importants agents socialitzadors per als infants, ja que són les principals fonts a l'hora de transmetre'ls «missatges», els quals condicionaran la construcció de les seves identitats des de ben petits i la manera com interaccionaran amb el món. Una educació en igualtat de gènere comença quan neix un infant, o més abans encara: des del moment en què una família sap que n'espera un.

La principal raó de ser d'aquest programa és aportar a les escoles d'infantil de primer cicle, als infants i famílies, i a tota la comunitat educativa menorquina més sensibilitat envers la igualtat de gènere i tot el que això suposarà a mesura que els infants creixin.

L'objectiu fonamental és proporcionar a les nenes i als nens una educació i formació plena que els permeti conformar la identitat pròpia, així com construir una concepció de la realitat que integri alhora el coneixement i la valoració ètica i moral. L'educació permet avançar en la lluita contra la discriminació i la desigualtat, siguin quins siguin els motius, naixement, raça, sexe, religió i opinió.

La necessitat de la qual parlàvem queda plasmada quan repassem breument la història: qui s'ha encarregat de contribuir a normalitzar els mecanismes de discriminació i anar en contra de la coeducació en àmbits diferents:

- En el social, en el qual ha predominat la superioritat del gènere masculí per sobre del femení. La socialització és la interiorització de les normes socials i està marcada per la dimensió de gènere, de manera que, en general, des de les primeres manifestacions de la personalitat d'una criatura, s'exerceix la socialització de forma diferenciada segons si es tracta d'un nen o d'una nena.

- En l'àmbit cultural, en què la dinàmica que ha tingut més pes ha estat la cultura del patriarcat. Homes i dones amb rols ben diferenciats i estereotipats en els àmbits cultural i familiar.

- En l'àmbit religiós, en què ha primat la consideració del gènere masculí com a superior al femení.

- Des del punt de vista sexual: la finalitat ha estat reproductiva i al servei del plaer masculí.

Aquests factors han donat lloc a una masculinitat hegemònica. L'àmbit en què aquesta masculinitat s'ha vist més reflectida ha estat en l'ús de la llengua, en el qual sovint les nenes no han estat reconegudes com una meitat significativa de la societat. Poques vegades s'han tingut en compte les aportacions de les dones a la història de la humanitat. Malgrat la resistència de qualsevol sistema social per perpetuar-se, aquest mai no arriba a ser totalment estàtic, sinó que pateix lentes modificacions al llarg dels anys, la qual cosa l'obliga a readaptar-se, si vol persistir. Això és el que ha succeït en relació amb el paper de la dona i, per tant, en les seves característiques en el món actual (i podríem dir que també de l'home). Fruit d'aquests canvis, l'educació mixta ha evolucionat i ha donat cabuda a la coeducació. Però la coeducació ha d'evolucionar encara més com a element generador de canvis en la societat, amb l'objectiu final de promoure el principi d'igualtat d'oportunitats i la construcció de nous rols de gènere basats en la llibertat i el respecte a la diferència. En tot aquest llarg camí, no hem d'oblidar la importància que ha tingut l'aparició del moviment feminista, el qual ha lluitat pels drets de les dones.

Per pal·liar tot el que ha anat arrelant al llarg de la història, quan pensàvem en la manera com havíem d'iniciar-nos en aquesta temàtica, ens plantejàvem una sèrie d'objectius molt generals, com ara:

- Aportar eines, recursos i criteris culturals i educatius que facilitin la comprensió de la realitat de la diversitat de gènere i el respecte per la igualtat de gènere entre la societat menorquina, fonamentalment als centres de primer cicle d'educació infantil i als seus usuaris.

- Afavorir entre els destinataris la capacitat d'educar en una percepció positiva de la identitat de gènere i de la seva diversitat sexual.

- Aportar eines i criteris per avaluar el grau d'implementació de la igualtat de gèneres en els entorns escolar i familiar, i en les activitats culturals.

- Aportar models de programes per desenvolupar-los a les escoles d'infantil de primer cicle en relació amb la igualtat de gènere.

- Aportar testimonis i exemples de bones pràctiques.

Alhora, intentàvem plantejar-nos uns objectius més específics, una tasca no gens fàcil a causa de la inexperiència en el tema, i sempre pensant en la formació i l'acompanyament d'experts i expertes en la temàtica. Pensàrem en objectius com aquests:

- Dissenyar i proposar campanyes divulgatives que afavoreixin l'assoliment dels objectius.

- Organitzar activitats formatives per a mestres i educadores que tinguin a veure amb els objectius del programa: difusió de material, xerrades divulgatives i d'aprofundiment per a totes les poblacions.

- Donar a conèixer material adaptat a la diversitat dels destinataris i relacionat amb els objectius.

- Fer activitats a tots els municipis per a famílies amb infants de 0 a 3 anys.

- Assessorar i difondre informació referida a materials que tinguin a veure amb els objectius del programa.

- Redactar un informe d'avaluació de la realitat de la igualtat de gènere a les escoletes i dels programes que s'hi plantegen.

Alguns d'aquests objectius ja els hem assolit, tot i que sempre volem continuar millorant. En d'altres, estam en el camí i, en uns altres, ens queda molta feina per fer. L'objectiu és avançar, ja que és l'única manera de rompre barreres, de desfer estereotips, de formar i educar en i per a la coeducació de manera conscient.

Vam fixar objectius des de la «desconeixença» del que implicava treballar sobre la diversitat de gènere, però a poc a poc vam veure com n'era, de complicat, el camí que teníem per davant. Ens adonàrem de la il·lusió i les ganes de moltes mestres i professionals de fer camí envers una coeducació conscient, ja que moltes i molts de nosaltres pensàvem que ja coeducàvem, encara que fos d'una manera més «inconscient».

Com hem dit, la família és el primer i més important agent socialitzador durant la infantesa, tot i que avui en dia hi ha altres agents que han assumit i comparteixen moltes de les funcions socialitzadores,

el més important dels quals és l'escola, l'escoleta. L'escola transmet una sèrie de coneixements, valors i actituds a tots els infants, famílies i mestres, en definitiva, a totes les persones que la constitueixen. Potencia les habilitats necessàries perquè cada individu les integri i acompanyi un desenvolupament integral, responsable i participatiu com a membre de la societat, sense fer diferències per raó de sexe. Això suposa un gran repte per a la comunitat educativa.

Els primers anys de vida de les persones, els sis primers anys de vida, són fonamentals per al desenvolupament de les capacitats i habilitats físiques, emocionals, psíquiques i socials que aniran conformant la personalitat i la identitat de cada individu. Es fa necessari posar en joc mecanismes que permetin fer aflorar les possibles actituds discriminatòries de les persones adultes, que fem de mirall per als infants des del moment en què les persones s'assabenten que seran mare o pare. La coeducació comença en aquest instant.

Amb l'inici de l'embaràs, en l'imaginari dels progenitors comença el procés de sexuació del nadó que esperen: serà nen, serà nena, quina roba li posaran, com decoraran la seva habitació... Tot aquest imaginari o totes aquestes decisions sovint són determinades pel sexe assignat, quan els diuen si serà nena o nen.

El primer mig any de vida, trobem una mescla d'agents que intervenen en aquest procés de sexuació de l'infant. Per una banda, els agents biològics, els quals, a través de connexions neuronals i d'hormones, sexuen el cos i el cervell, indiquen si és un nen o una nena. I, per altra banda, els agents socials**,** a través dels quals els progenitors començaran a aprendre el que s'espera d'aquell nadó, de les expectatives que es tenen al respecte.

Des dels sis mesos cap a l'any i mig o dos anys, comença la relació del nadó amb les persones adultes, les quals, amb les seves creences, expectatives, gestos, llenguatge..., de manera inconscient el sexuen, li diuen a quin gènere pertany i què s'espera d'ell o ella. Com esperem que es comporti, com ha d'actuar o de reaccionar davant diferents situacions, quina roba esperem que es posi, a què esperem que jugui...

A partir dels dos i fins als sis anys, els infants prenen consciència del procés de sexuació, tant social com biològic, i també de què significa ser un nen o una nena; s'assignen una etiqueta a si mateixos, s'autoclassifiquen en un dels dos sexes, normalment. Primer de tot, ho verbalitzen («som un nen / som una nena») i després ho interioritzen. Comencen a mostrar interessos segons el seu sexe quant a roba, joguines, activitats, adornaments, colors, etc. Això vol dir que comencen a reconèixer elements diferenciadors entre home i dona. A partir d'aquí, i amb l'inici del joc simbòlic (a vegades abans dels dos anys), comença un procés d'imitació d'activitats, conductes, professions, etc. Al mateix temps, això significa que quan comencen a decantar-se per uns objectes, activitats determinades, en refusen uns altres, es priven a si mateixos de descobrir i experimentar altres activitats, sentiments, emocions..., simplement perquè pertanyen al món femení o al món masculí.

Segons els coneixements que en tenim, el procés que segueix un nadó fins a saber a quin sexe pertany va de fora cap a dins. Primer vindria el sexe que li han assignat des de fora en funció dels seus genitals; després, el sexe que li assignen amb la criança, en funció de l'educació que rep,

i el darrer seria el sexe que ha «reflexionat» personalment, amb quin sexe se sent identificat, a quin sexe sent que pertany. Tot això, una vegada més, ens fa pensar que el gènere es construeix socialment; s'aprèn la concepció de gènere a partir del sexe, del que significa ser home i ser dona. Si hi pensem des d'un punt de vista equitatiu, coeducatiu, en què no predomina un sexe sobre l'altre i hi ha respecte per la diversitat, no hi hauria cap dificultat. La «dificultat» apareix quan el sexe d'assignació no coincideix amb el sexe sentit.

A partir del que hem comentat, sorgeixen inquietuds i la necessitat de donar una resposta cultural i educativa per aportar recursos i criteris als centres d'educació infantil de primer cicle i a les famílies, perquè tothom pugui créixer i decidir lliurement la persona que vol ser. Per això, necessitem cercar, recollir, aportar eines que ens facilitin l'educació dels infants en la comprensió de la realitat de la diversitat de gènere i en el respecte a la igualtat. Aquesta necessitat hauria de quedar reflectida en tres dimensions:

- Necessitat de treballar la igualtat de gènere des dels primers anys de vida: educar des de la coeducació.

- Necessitat de potenciar i treballar socialment com a mesura preventiva sobre la violència envers les dones. La coeducació és prevenció.

- Necessitat de donar cabuda a la diversitat pel que fa a la identitat de gènere i la diversitat familiar, de cada vegada més diversa. Educar en el respecte.

Les mestres i els mestres i en general tot el personal que treballa a les escoletes tenim una funció primordial a l'hora d'ajudar a equilibrar les situacions que s'esdevenen dins les aules sobre desigualtat de gènere, reforçant la seva confiança mitjançant estímuls, suport i reconeixement de les possibilitats que tenen en el seu desenvolupament. Per intentar aconseguir tot això, creiem que es poden posar en marxa una sèrie d'estratègies coeducatives relacionades amb actuacions pràctiques dins les aules d'infantil per afavorir la igualtat de gènere.

Ens fem la primera gran pregunta: aquests rols i estereotips, els promou també l'escola? L'única manera de saber-ho és iniciar un procés d'observació i autoavaluació. Per això, ens centrem en set aspectes bàsics i importants en l'etapa de 0 a 3 anys, que són: el llenguatge verbal i no verbal; els racons, les joguines, materials i estètica de centre; els recursos narratius, contes i cançons; la documentació de centre i currículum; la gestió dels conflictes i les famílies.

1. LLENGUATGE VERBAL I NO VERBAL

Durant molts anys hem sentit comentaris i hem vist actituds, com ara: «Què vens de guapa avui», «Què vas de *xulo*», «Quin panet més bo t'ha fet sa mamà», «Els nens tenen penis i les nenes tenen vulva», «Les nenes duen bragues i els nens duen calçotets», «Quina princesa», «Ets fort com n'Spiderman», «És ben nen», «És ben nena», «Qui rep més abraçades a l'entrada…?». En tot això, també és important el to de veu que utilitza l'adult si té una nena o un nen al davant.

El llenguatge no verbal també és protagonista. Segurament ens comunicarem d'una manera més dolça i calmada amb les nenes; amb gestos lents, suaus, amb proximitat... I d'una manera més dura amb els nens, amb moviments més ràpids, amb distància...

A partir de les reflexions que fem, fixem unes dades que volem observar en la nostra pràctica diària per poder tenir més objectivitat:

- S'utilitza el genèric «infant» en textos escrits?
- S'utilitza el masculí «fillet» i el femení «filleta» per referir-se a cada gènere oralment?
- S'utilitza llenguatge estereotipat (to, timbre, vocabulari...) quan parlem amb els infants d'una manera diferenciada en funció del gènere?
- S'utilitza l'adjectivació, augmentatius i diminutius, per adreçar-nos als infants en funció del seu gènere?
- S'utilitza, en la documentació oficial del centre, el terme «tutor/a» i en els documents que se signen?
- S'utilitza, en la documentació oficial del centre, el terme «famílies»?
- Es coneixen les raons històriques del gènere?
- S'utilitzen els mateixos adjectius tant per als fillets com per a les filletes?
- Les filletes destaquen per les característiques físiques relacionades amb la bellesa, obediència, sensibilitat?
- Els fillets destaquen per les característiques vinculades a la força, valentia, etc.?
- ...

2. RACONS, JOGUINES, MATERIALS I ESTÈTICA DE CENTRE

Les aules d'infantil estan pensades i estructurades per racons de joc: racó de casa, de cotxes, de metges, de lectura, de perruqueria, de disfresses, de construccions, etc. Tots aquests racons fomenten el joc simbòlic, tan important per al desenvolupament integral dels infants en aquesta etapa. Creiem en la importància d'aquests racons, però potser hauríem de veure com estan ambientats. Per exemple, al racó de la casa, que no tot sigui color de rosa; que al racó dels cotxes, no sigui tot color de cel; qui juga a cada racó… Per altra banda, les escoletes avui en dia tenen cura de l'estètica dels passadissos, de les aules i, en general, cerquen i s'estimen més espais que siguin més neutres quant als colors de les parets, la decoració… Tot i que encara podem trobar imatges que compleixen rols i estereotips, perquè fa un temps que es varen posar i ningú no s'ha plantejat canviar-les o llevar-les, ens comencem a demanar si fa falta que hi hagi imatges que diguin com ha de fer pipí una filleta o un fillet. També podem trobar imatges de princeses i prínceps...

En aquest apartat ens fixem en els ítems següents:

- Disposem d'una graella per observar el joc de racons i així saber qui juga a on i amb què?
- Animem els infants perquè passin per tots els racons?
- En el joc per parelles, observem que els fillets juguen amb fillets i les filletes amb filletes més freqüència?
- Al pati, observem com s'utilitza l'espai (cotxes, motos, pilotes, troncs, casetes...)?
- Acudeixen amb la mateixa freqüència en els jocs de moviment i en els jocs més tranquils els fillets que les filletes?
- Apreciem, en la decoració del centre, elements que perpetuen estereotips de gènere?
- Quins colors predominen en les joguines?
- ...

3. RECURSOS NARRATIUS, CONTES I CANÇONS

Quant a recursos narratius i contes, encara avui en dia trobem molts contes estereotipats: la mare amb el davantal i el pare assegut al sofà; la dona amb oficis de tenir cura d'altres persones, mestra, hostessa de viatge, infermera…, i l'home amb oficis com ara metge, mecànic… I la majoria de contes només projecten un tipus de família, quan actualment n'hi ha infinitat de tipologies. Decidírem observar els ítems següents:

- Els protagonistes dels contes són prioritàriament masculins?
- Els trets dels personatges masculins dels contes (habilitats, emocions...) són similars als dels personatges femenins?
- Es reflecteix la diversitat familiar en els contes?
- Es reflecteix la diversitat sexual en els contes?
- Els contes del centre transmeten algun estereotip de gènere?
- S'utilitza el mateix to de veu en els contes quan s'hi parla com un fillet que quan s'hi parla com una filleta?
- S'utilitza el vocabulari no sexista a l'hora de contar un conte?
- Es fan comparacions sexistes quan es conta un conte?
- S'utilitzen adjectius sexistes a l'hora de contar un conte?
- ...

Un recurs del qual també disposen els centres d'educació infantil de Menorca és la «Maleta per parlar de gènere», que consisteix en un recull de contes i llibres des d'on es treballa la coeducació en les aules i com a recurs per a les famílies.

No es tracta d'enterrar els clàssics de la literatura, però sí de ser conscients què oferim als infants, de donar diversitat de contes en relació amb rols, gènere, famílies...

4. DOCUMENTACIÓ DE CENTRE I CURRÍCULUM

Un dels pilars dels centres és la documentació que l'acredita, i sol estar a disposició de les famílies, com són el PEC, PCC, PA, ROF… Es revisen amb la finalitat d'eliminar-ne qualsevol tipus de llenguatge discriminatori.

- S'hi utilitza el genèric per referir-se a l'alumnat?
- S'hi inclou la diversitat familiar?
- Hi ha representada tota la diversitat de gènere?
- Hi ha reflectida, en la terminologia, la identitat de gènere i la identitat sexual?
- Utilitzem materials adreçats a infants i famílies per treballar la coeducació?
- Es preveu un treball de consciència d'emocions i la seva expressió?
- Es treballa l'autoconcepte i l'acceptació d'un mateix?
- Es perpetuen els rols familiars en els documents?
- Es perpetuen els estereotips dels rols masculins i femenins? (professions, temperaments, atributs...)
- El PAD reflecteix la diversitat de gènere i la familiar?
- Les PA afavoreixen una àmplia gamma de situacions d'intercanvi de rols?
- ...

5. GESTIÓ DELS CONFLICTES

A poc a poc hem canviat la manera de gestionar els conflictes entre iguals, però de vegades, en la resolució de conflictes, podem veure diferències segons si els implicats eren nens, si eren nenes, o si hi havia una nena i un nen. El to de veu depèn de si l'infant que ha agredit és un nen o una nena, i, quant a la reparació, durant un cert temps hem trobat que, per reparar una agressió, s'ha de dir a l'infant que ha agredit que vagi a fer una besada al que ha estat agredit i que li digui que no ho tornarà a fer. Darrerament, aquest fet ha passat a focalitzar l'atenció en l'emoció, en el que la víctima

expressa a l'agressora o agressor que «No m'ha agradat», «No és no», «No m'ho tornis a fer». No significa això deixar de banda l'infant agressor, ja que també necessitarà atenció, sinó reformular com abordem els conflictes entre iguals. Sobre la resolució de conflictes, ens fem preguntes com les següents:

- Detectem quins són els jocs més propensos a entrar en conflicte i els substituïm per jocs educatius, materials naturals...?
- Davant els conflictes per joguines, observem si els fillets tenen predominança sobre les filletes? Com hi intervenim?
- Intervenim quan hi ha perill d'agressió?

En la nostra intervenció davant els conflictes:

- Utilitzem el mateix to de veu amb les filletes que amb els fillets?
- Quin llenguatge utilitzem?
- Quin temps utilitzem per consolar els fillets i les filletes?
- Ens costa més gestionar l'agressivitat de les filletes?
- Com gestionem l'agressivitat de les filletes?
- Consolem l'agredit i fem esperar l'agressor?
- Demanen a l'agressor que demani disculpes a l'agredit?
- Empoderem la víctima de l'agressió (amb psicomotricitat, posant paraules, demanant-li si vol ajuda, si vol que l'adult hi intervingui...)?
- Tenim frases pensades i les utilitzem per gestionar els conflictes i empoderar les víctimes («No és no», «Si no t'agrada, digues-li», «No m'agrada veure que té mal»...)?

6. FAMÍLIES I SENSIBILITZACIÓ

Ens demanem quina és la millor manera d'arribar a les famílies, ja que els infants passaran, com a molt, dos o tres anys a l'escoleta i ells estaran tota la vida junts. A les escoles, un pilar important són les famílies, per açò pensem que tota aquesta feina que hem iniciat als centres els ha d'arribar d'alguna manera. Però abans volem observar que:

- Els pares i mares van per igual a deixar els infants a l'escoleta i a cercar-los?
- Acudeixen pares i mares per igual a les reunions d'aula i de centre?
- Acudeixen pares i mares per igual a les xerrades, tallers, etc., que organitza el centre?

- Es donen els missatges i informacions per igual a pares i mares?
- Es dona informació per igual a les mestres, pares i mares?
- S'han consensuat alguns documents de centre amb les famílies?
- L'APIMA està formada per pares i mares de manera equitativa?
- S'ha fet alguna activitat coeducativa amb les famílies?
- Es parla del desenvolupament d'identitat amb les famílies?

Vam treballar moltes hores sobre totes aquelles coses que creiem que és important observar i començar a canviar als nostres centres d'educació infantil. Alhora, ens vam adonar que just acabàvem de començar un llarg camí. Després de reflexionar sobre la nostra pràctica educativa i sobre tot el que hem observat, els centres han anat introduint bones pràctiques en relació amb alguns dels punts comentats. L'ús molt més conscient d'un llenguatge inclusiu ha estat el més evident; d'alguna manera, el «femení» també ha de tenir cabuda a l'aula i els estereotips de llenguatge han començat a desaparèixer. S'han repensat els racons de joc; si els materials i els colors eren els adequats; si l'estètica del centre fomentava estereotips i rols... S'ha fet selecció de contes i cançons i se n'han descartat els que fomentaven rols, alhora que s'han posat a l'abast contes en els quals té cabuda la diversitat de persones i famílies. S'ha revisat la documentació del centre, perquè qualsevol família que arribi s'hi pugui sentir inclosa i representada. Hem reflexionat, com a persones i com a centre, sobre la manera com es resolen els conflictes entre iguals. I hem intentat arribar a les famílies en la mesura que ens hi hem vist implicades, organitzant xerrades, tallers, etc., ja que és el que encara ens queda més enfora: arribar-hi. Per arribar a les famílies i provocar canvis i reflexions, hem de caminar un llarg camí, traçar línies formatives i actuacions en els centres que validin la construcció d'un nou model d'inclusió en relació amb el gènere, crear un món coeducatiu.

Després de moltes reflexions i debats, creiem que la coeducació és **l'acció educadora** que valora de la mateixa manera l'experiència, les aptituds i l'aportació social i cultural de les dones i els homes, en igualtat de drets, sense estereotips sexistes, ni actituds discriminatòries, per aconseguir l'objectiu de construir una societat sense subordinacions culturals ni socials entre dones i homes. Es tracta d'un **procés intencionat** d'intervenció a través del qual es potencia el desenvolupament de nenes i nens i es fomenta la creació de vincles i relacions basades en el principi d'igualtat.

Es fa imprescindible realitzar una tasca de **desconstrucció** i anàlisi crítica no solament dels discursos, sinó també de les pràctiques educatives quotidianes de les educadores i les persones vinculades als infants de l'etapa de 0 a 3 anys.

Només si es fa un treball de detecció i identificació d'aquests elements serà possible transformar-los. Per tant, la no coeducació seria tornar a l'inici de la història, en què va predominar una masculinitat hegemònica.

VI. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ: EDUCACIÓ AFECTIVA I SEXUAL

Introducció al monogràfic d'educació afectiva i sexual

Sandra Sedano

Lluís Ballester

Al llarg d'aquests darrers anys, l'EAS ha començat a freqüentar l'agenda política dels partits i de diverses organitzacions de la societat civil, preocupades per fenòmens com el fàcil accés a la nova pornografia, els canvis en les relacions interpersonals d'adolescents i joves, l'increment de la violència contra les dones i les mostres de rebuig i no acceptació de les orientacions no heterosexuals. Aquesta preocupació encara no s'ha concretat en un model consensuat a l'Estat, és possible que aquest consens no es pugui aconseguir mai, especialment perquè hi ha grups que encara qüestionen la coeducació o l'educació emocional a la infància (Renau, 2012).

La UNESCO, organisme de l'ONU per a l'Educació, la Ciència i la Cultura, en el seu Informe de 2014, ***Educació integral de la sexualitat: conceptes, enfocaments i competències*** (Sebastiani i Guinn, 2014), subratlla la importància de l'educació sexual, entesa com a part integral de l'educació bàsica, que va més enllà de l'adquisició de coneixements, ja que proporciona competències i habilitats per a la vida. El seu objectiu, precisa, és comprendre que la sexualitat és part integral de la vida de les persones (en les diferents etapes o edats i en tota la seva diversitat) i que contribueix al desenvolupament de la seva identitat i, per tant, al seu desenvolupament social. Es tracta, en conseqüència, de capacitats més que de continguts que, de forma interdisciplinària, s'han de desenvolupar de manera progressiva perquè les persones actuïn de manera responsable respecte a elles mateixes i amb els altres.

Es tracta d'una qüestió que afecta la salut i l'educació integral de la persona. Un dels àmbits primers, a més del familiar, per ensenyar i aprendre la sexualitat, o millor, l'educació emocional, afectiva i sexual, és l'educatiu, que ha d'abordar-la amb el global de la persona, és a dir, des dels aspectes més importants com el físic-biològic, cognitiu, emocional, ètic i també els relacionats amb la vida, la llibertat, la responsabilitat i el control de les emocions, sempre des de la igualtat, el respecte, la tolerància i la convivència pacífica.

L'educació afectiva i sexual és un dret per a totes les persones i l'hem de conèixer per poder exercir-lo. És un tema del qual hem de parlar des dels primers anys de vida, ja que l'ésser humà és un ésser sexuat des del seu naixement. No es resol amb una xerrada puntual, no es pot substituir per "valors" religiosos o d'un altre tipus. Les emocions, els afectes, el plaer, la sexualitat formen part de la vida de totes les persones; haurien de ser temes tractats amb naturalitat, tolerància i respecte, escoltant el que la ciència i l'educació poden aportar.

Segons els ***Estàndards d'educació sexual per a Europa*, de l'Oficina regional de l'OMS per a Europa i BzgA**, de 2010, la sexualitat s'expressa de manera diferent a cada etapa de la vida i adquireix diferents significats. El desenvolupament d'unes habilitats relacionals efectives és fonamental per a la vida sexual de les persones i està molt influenciada per la seva història personal. La formació familiar, la interacció amb els iguals, l'educació sexual, l'autoerotisme i les primeres experiències sexuals influeixen en la percepció, els sentiments, les motivacions, les actituds i les habilitats per relacionar-se.

Al marge del que es diu i es proposa, la realitat és ben diferent, per no dir preocupant. Actualment, les dades d'alguns estudis són alarmants: el 90 % dels nins i nines han vist pornografia abans dels 12 anys (Ballester, Orte, Red Jóvenes e Inclusión, 2019). Internet i les xarxes socials es converteixen

en els mitjans infantils i juvenils més influents sobre la sexualitat; d'una manera brutal i descontrolada, sense respectar les etapes de desenvolupament maduratiu, sense una informació científica i adaptada als moments evolutius, eliminant la capacitat de les famílies i el sistema educatiu per educar des de la responsabilitat, l'afectivitat, el respecte i les consideracions de les conseqüències de les pràctiques sexuals; es generen i fomenten pràctiques d'assetjament, violació de la intimitat de les persones, com el *ciberbullying*, el *sexting* i altres.

D'acord amb la UNESCO (Sebastiani i Guinn, 2014), l'educació afectiva i sexual ha de ser integral, transversal i des d'edats primerenques, però és important donar més temps a aquesta educació en l'adolescència, ja que en aquest moment es produeixen les experiències autònomes de relació amb altres persones. Com sabem, l'adolescència és una etapa de trànsit entre la infància i la joventut, etapa en la qual es produeixen canvis molt rellevants. Des del punt de vista de la sexualitat humana en destacarem quatre de significatius: *(1)* la redefinició de la identitat sexual i de gènere, *(2)* l'aparició del desig sexual en la seva versió més propera als patrons adults, *(3)* la reorganització dels vincles afectius i *(4)* l'increment de les conductes d'experimentació (relacions sexuals, pornografia, etc.). Els canvis que es produeixen a partir de la pubertat modifiquen la morfologia corporal i reestructuren el sistema neuro-endocrí. Això dona lloc, juntament amb la resta dels canvis evolutius, a la redefinició de la identitat de gènere i a l'aparició de l'erotisme puberal. El desig sexual, a aquestes edats, és una experiència emocional subjectiva que la persona adolescent haurà d'integrar en el conjunt de la seva identitat (Gómez Zapiain, 2009). El desig sexual, com a emoció, genera una tendència d'acció que es pot expressar en conductes sexuals auto-eròtiques o compartides, pròpies de l'edat.

Els prejudicis i les distorsions poden provocar dificultats maduratives i infelicitat. Una educació emocional, afectiva i sexual justa, adequada i suficient s'ha d'orientar a millorar els processos maduratius, les relacions interpersonals i la felicitat de totes les persones. Moltes de les dificultats que apareixen a la vida relacionades amb aquests temes es podrien prevenir amb una introducció primerenca, implicant les famílies en els processos formatius, en tots els temes relacionats amb la sexualitat, el gènere i la igualtat, de manera transversal i suficient, naturalitzant conceptes, actituds respectuoses, percepcions igualitàries i conductes que formen part del procés vital de totes les persones.

A la majoria de les persones adultes ens costa introduir el tema d'aquesta forma i per aquest motiu una de les millors opcions és introduir-lo de manera informal. A les escoles es podria donar espai als pares i les mares perquè puguin sorgir de forma fluïda els dubtes o les converses que tanta falta fan. A més, necessitem desfer-nos dels prejudicis que fan pensar que les emocions significatives, el plaer i la sexualitat apareixen quan s'arriba a l'adolescència, ja que comencen amb la vida. La seva evolució segueix un recorregut natural, en la infància, estan sempre presents i hem de ser conscients que negant-los o amagant-los l'únic que farem serà privar d'una vida plena, més lliure i també més segura.

Ara bé, un dels principis en els quals es basa l'educació sexual holística és la informació científica de base, és a dir, a través d'educadores i educadors competents, formats i que creguin fermament en els principis de l'educació sexual i, per tant, que sentin la motivació i el suport suficient. Aquest suport s'ha de manifestar en la col·laboració amb les famílies i en la inclusió de l'educació afectiva i sexual en el currículum.

En cada un dels moments evolutius, des de la primera infància a l'adolescència i la joventut, les emocions acompanyen el procés de convertir-se en persones. El suport que es pot aportar és molt divers, però no hi ha cap dubte que l'EAS enfocada correctament pot ajudar a fer més saludable la maduració.

Per això, des de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears hem volgut iniciar el debat sobre el significat de les emocions i la sexualitat a l'àmbit de la coeducació. Aquest monogràfic de l'Anuari neix com a resultat de la consciència de trobar-nos en una cruïlla, a partir de la qual hem d'optar pel camí més adequat. Pensem que les aportacions que s'han concretat en els articles són un excel·lent inici del debat, ja que fan justícia a una part de les iniciatives desenvolupades a les Illes Balears. Altres que ens hauria agradat incloure no s'han pogut completar abans de tancar l'edició, però trobaran el seu espai en anuaris futurs.

El primer article, «**El Programa d'educació afectiva i sexual "Amb tots els sentits"**», presenta una síntesi de l'educació sexual en el context de la nostra comunitat autònoma. S'hi indica el marc teòric utilitzat en l'elaboració del programa d'educació afectiva i sexual "Amb tots els sentits", els objectius, l'estructura, els materials didàctics i els recursos educatius que ofereix. També s'hi exposa la metodologia d'avaluació utilitzada i la situació actual del programa.

L'IES Antoni Maura presenta una proposta de transversalitzar l'educació afectiva i sexual, prenent com a punt de partida el desenvolupament de l'autoestima i l'autoconeixement de l'alumnat per poder establir relacions interpersonals sanes. El canal per dur endavant aquest objectiu és un programa amb continguts seqüenciats, adaptats als codis de comunicació dels i les joves i feminista.

La iniciativa de coeducació afectivosexual amb perspectiva feminista a **l'IES Josep Font i Trias** se centra en el gran repte de l'educació del segle XXI: l'educació en els afectes, les emocions i la sexualitat. La Comissió de coeducació ens explica que, aprofitant el suport normatiu i el compromís per part de les agents de coeducació, hi ha hagut un augment de la sensibilització per part del professorat i el nombre de participants al projecte coeducatiu del centre. Tot i els punts de millora que s'han d'anar treballant, el camí cap a una escola feminista ja està en marxa.

Des del Servei d'Atenció Educativa Infantil (SAEI) del Consell Insular de Menorca, servei que du a terme activitats d'acompanyament a la criança, s'inicià fa uns anys un programa anomenat "**Educar en la cultura de la igualtat de gènere"**. Aquest programa neix de la necessitat cultural, educativa i social d'aportar recursos i criteris als centres d'educació infantil de primer cicle i als seus destinataris, eines que els facilitin l'educació dels infants en la comprensió de la realitat sobre la diversitat de gènere i en el respecte en la igualtat des del naixement. Creiem fermament en la coeducació dins els centres i per això iniciem un llarg camí de formació i transformació.

El cinquè article («**Sextima! Experiència d'educació afectivosexual a Eivissa**») destaca la importància del treball en xarxa interinstitucional a l'hora de desenvolupar el programa d'educació afectivosexual "Sextima" i la participació del 100 % dels centres educatius d'Eivissa, gràcies al qual s'ha aconseguit sensibilitzar la comunitat educativa de la necessitat real d'incloure l'EAS a l'escola per a un millor desenvolupament de la salut afectivosexual.

Davant la preocupació actual per l'increment de les violències masclistes, com la pornografia i la prostitució, **l'Ajuntament de Calvià** es proposa fer un estudi sobre els coneixements i la percepció de l'educació afectiva i sexual i de prevenció d'aquestes violències al municipi. L'article demostra la tasca en xarxa que s'està duent a terme des dels diferents àmbits (joventut, esports, cultura, educació, seguretat ciutadana, salut, etc.) per crear un pla de coeducació afectiva i sexual municipal.

Finalment, es presenta una experiència de **treball de sensibilització amb pares i mares**. Al llarg de 2019 i 2020 s'han realitzat una sèrie de tallers en centres educatius, amb la intenció de seguir realitzant transferència de coneixements des de la Universitat de les Illes Balears, però també amb la voluntat de col·laborar en les iniciatives d'educació afectiva i sexual desenvolupades pels centres. El treball s'ha centrat en els estudis sobre la pornografia i la cultura de pantalles, en com s'han alterat les relacions interpersonals en els últims anys. La intervenció s'ha realitzat a partir de la demanda dels mateixos centres educatius, essent ofertes preferentment en la modalitat doble: per a pares i mares i per a l'alumnat dels cursos superiors de l'ESO, amb algunes excepcions.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester, L.; Orte, C.; Red Jóvenes e Inclusión (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Barcelona: Octaedro.

Centro Federal de Educación para la Salud (2010). *Estándares de educación sexual en Europa. Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud*. Disponible a: <http://www.madridsalud.es/publicaciones/OtrasPublicaciones/standars_de_calidad_de_la_educacion_sexual_en_europa_traducido_12nov.pdf>

Gómez-Zapiain, J. (2009). *Apego y sexualidad. Entre el vínculo afectivo y el deseo sexual*. Madrid: Alianza Editorial.

Renau, M. D. (2012). *Cómo aprender a amar en la escuela*. Madrid: Catarata.

Sebastiani, A. i Guinn, M. (2014). *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*. Santiago de Chile: UNESCO.

El programa d'educació afectiva i sexual «Amb tots els sentits»

Rosa M. Aranguren

Antònia M. Tomàs

Margalida Ordinas

RESUM

En aquest article es presenta una síntesi de l'educació sexual en el context de la nostra comunitat autònoma. S'hi indica el marc teòric utilitzat en l'elaboració del programa d'educació afectiva i sexual «Amb tots els sentits», els objectius, l'estructura, els materials didàctics i els recursos educatius que ofereix. També s'hi exposa la metodologia d'avaluació utilitzada i la situació actual del programa.

RESUMEN

En este artículo se presenta una síntesis de la educación sexual en el contexto de nuestra comunidad autónoma. Se indica el marco teórico utilizado en la elaboración del programa de educación afectiva y sexual «Amb tots els sentits», los objetivos, la estructura, los materiales didácticos y los recursos educativos que ofrece. También se expone la metodología de evaluación utilizada y la situación actual del programa.

1. INTRODUCCIÓ

L'educació integral en sexualitat (EIS) és un procés continuat i progressiu, d'ensenyament i d'aprenentatge, que tracta els aspectes cognitius, psicològics, físics i socials de la sexualitat. El seu propòsit és facilitar coneixements científicament contrastats i afavorir l'adquisició d'habilitats i actituds per viure la sexualitat amb plaer i de forma satisfactòria, digna, segura i respectuosa (UNESCO, 2010, 2018).

L'educació sexual informal que proporciona la família, les amistats, internet, la televisió, la premsa, etc., pot ser insuficient, incompleta o fins i tot errònia, i no garanteix un aprenentatge correcte i suficient dels aspectes que intervenen en les relacions afectives i sexuals. La reticència a parlar sobre aquests temes (per por, vergonya, tabús, certes creences...), la hipersexualització als mitjans de comunicació i l'auge de la pornografia gratuïta a internet, així com la informació sexista o amb fins interessats, són alguns dels aspectes que tenen com a conseqüència una educació sexual esbiaixada, que omet els aspectes relacionats amb l'afectivitat, la comunicació, l'ètica de les relacions i la diversitat sexual, i que alhora generen desinformació i desconcert en nins, nines i adolescents.

L'educació sexual formal, que es realitza en l'àmbit educatiu, també sol ser incompleta i insuficient a causa d'una sèrie de dificultats: cultura biologicista, professorat reticent a tractar el tema, mitjans tècnics inadequats o insuficients, dificultats per integrar-la al projecte educatiu de centre o al pla d'acció tutorial i una oferta de formació puntual sobre temes específics i que, per tant, no es pot considerar educació integral en sexualitat.

L'EIS és una eina bàsica per al desenvolupament d'una societat diversa, igualitària i rica en valors. Una correcta educació sexual en la família i al centre educatiu és essencial. La família pot oferir informació, exemple i acompanyament per desenvolupar una sexualitat sana. El centre educatiu pot facilitar l'adquisició de tots els coneixements, actituds i habilitats necessaris per a aquesta mateixa finalitat.

A l'Estat espanyol, encara que alguns continguts relacionats amb la sexualitat es varen incloure en les lleis educatives (LOGSE, 1990, i LOE, 2006), la LOMQE (2013) va eliminar qualsevol contingut relacionat amb la sexualitat, tot i preveure «el desenvolupament a l'escola dels valors que fomentin la igualtat efectiva entre homes i dones, així com la prevenció de la violència de gènere».

Tot i així, diverses autonomies han fet propostes d'educació integral en sexualitat amb l'objectiu de facilitar-ne la integració en el programa dels centres educatius: les Canàries [*Programa Harimaguada*] (Bolaños-Espinosa, 1994; Gobierno de Canarias, 1994a, 1994b), Andalusia [*Educación afectivo-sexual en educación intantil, primaria y secundaria*] Junta de Andalucía,1999a, 199b, s/d), Catalunya [*Treu-li suc a la sexualitat*] (Diputació de Barcelona, 2007), Astúries [*Ni ogros ni princeses*] (Lena, Blanco i Rubio, 2007), [*Sexualidades*] (Álvarez et al., 2018), el País Basc [*Sexumuxu*] (Gobierno Vasco , 2012), Navarra [*Skolae*] (Gobierno de Navarra, 2017) i el País Valencià [*PIES*] (Mitjans, Zafra i Martínez, 2017).

L'educació integral en sexualitat integrada en els plans d'estudis és una realitat en alguns països d'Europa (Garzón, 2016) des de fa més de cinquanta anys, com ara a Suècia (1955), Àustria, la República Txeca, Dinamarca i Finlàndia (1970), Luxemburg (1973), Hongria i Noruega (1974), Islàndia (1975), Holanda (1993), Bèlgica i Grècia (1995), Estònia i Eslovàquia (1996), França i Letònia (1998), Portugal (1999) i Irlanda (2003).

A Espanya, la Llei orgànica 2/2002, de 3 de març, de salut sexual i reproductiva, estableix que «el sistema educatiu ha de preveure la formació en salut sexual i reproductiva com a part del desenvolupament integral de la personalitat i de la formació en valors».

A la nostra comunitat autònoma, fins ara, l'EIS no està inclosa, de forma obligatòria, en la programació dels centres educatius. Els consells insulars d'Eivissa i de Formentera, conjuntament amb l'Àrea de Salut d'Eivissa i Formentera, implementen a les dues illes el programa «Sextima**»** (Consell d'Eivissa, 2016) als centres d'educació secundària obligatòria. La resta d'activitats que es duen a terme a les Illes Balears són puntuals i es dirigeixen a la població adolescent.

Des de 2017, la Coordinació de Sida i Sexualitat de la Direcció General de Salut Pública i Participació ofereix el programa d'educació afectiva i sexual «Amb tots els sentits» a tots els centres d'educació secundària obligatòria (públics, privats i concertats) de tota la comunitat autònoma. A la nostra comunitat encara tenim una assignatura pendent: fer que l'educació integral en sexualitat sigui una realitat en tots els centres educatius, que abasti totes les etapes educatives, des de l'educació infantil fins a l'ESO.

En aquest sentit, l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar, de la Direcció General de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa, ha fet una passa endavant, una passa de gegant, en considerar l'educació integral en sexualitat que ofereix el programa «Amb tots els sentits» un objectiu dels cinc que integren el Pla de coeducació de les Illes Balears 2019-2022 (Govern de les Illes Balears, 2019).

2. NECESSITAT DEL PROGRAMA I MARC CONCEPTUAL

A més de la necessitat de respondre al mandat legal sobre la formació en salut sexual, previst en la Llei orgànica de salut sexual i reproductiva i en la normativa autonòmica, mitjançant el programa es pretén donar resposta a una sèries d'aspectes:

- Afavorir l'accés a l'educació integral en sexualitat, com a dret que emana dels drets humans i dels drets sexuals.

- La necessitat de considerar l'educació integral en sexualitat com un factor de promoció i de protecció de la salut individual i col·lectiva.

- La demanda del professorat de les Illes Balears d'ampliar la temàtica en afectivitat i sexualitat, registrada en els formularis d'avaluació del programa «Sexe segur i responsable» de prevenció d'embarassos no desitjats, VIH i altres infeccions de transmissió sexual (ITS) de la Coordinació de Sida i Sexualitat.

- El potencial de millora dels indicadors de salut sexual disponibles:

  – assetjament i agressions sexuals
  – assetjament i agressions per manca de respecte a la diversitat
  – violència en les relacions de parella
  – violència de gènere
  – infeccions per VIH i altres ITS
  – interrupcions voluntàries de l'embaràs
  – consum de pornografia a la infància i l'adolescència
  – prostitució
  – abús sexual

El marc conceptual del programa el conformen tres elements principals:

1. **La sexualitat** com una forma especifica d'energia (l'energia eròtica), com un aspecte inherent a la vida humana en tots els àmbits (físics, psicològics, espirituals, socials, econòmics, polítics i culturals), que es manifesta durant tota la vida i que és diversa i genuïna (hi ha tantes possibilitats de sentir i expressar la sexualitat com persones existeixen i existiran).

2. **La salut sexual**, entesa com l'actitud i la capacitat de viure la sexualitat amb plaer i satisfacció, d'acord amb una ètica personal i social basada en els valors de la diversitat i el respecte dels drets humans, amb absència de temors, de sentiments de vergonya i de culpabilitat, de creences infundades i altres factors psicològics que inhibeixin la vivència de la sexualitat o pertorbin les relacions sexuals.

3. **L'educació sexual** com un dret de totes les persones, que ha de ser accessible a tots els infants i adolescents i s'ha de realitzar de forma continuada i progressiva, integrada en l'educació formal que es du a terme als centres educatius. S'ha de sustentar en fonaments científics per mostrar el que és saludable i el que no ho és, per poder diferenciar-ho del que cada persona considera apropiat fer o no, segons els seus valors i les seves creences.

3. OBJECTIUS I BENEFICIS DEL PROGRAMA

La finalitat del programa «Amb tots els sentits» és que tots els infants i adolescents escolaritzats a les Illes Balears (futures persones adultes) visquin la sexualitat amb plaer i satisfacció, de manera segura i responsable, establint relacions gratificants, igualitàries i no discriminatòries.

L'objectiu és facilitar eines que permetin la implantació d'una educació afectiva i sexual positiva, completa i correcta, amb perspectiva de gènere, de forma continuada i adaptada a cada edat, a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

Els beneficis de realitzar el programa als centres educatius són els següents:

- **A l'alumnat**, el programa li facilita l'adquisició de coneixements, actituds i habilitats necessaris per viure la sexualitat amb plaer, satisfacció, salut, responsabilitat i respecte.

- **Al professorat,** li ofereix una metodologia i unes eines per fer l'educació integral en sexualitat i la possibilitat d'augmentar els seus coneixements sobre la matèria. Així mateix, el convida a indagar en la seva sexualitat i a millorar l'autoconeixement. També l'ajuda a conèixer millor el seu alumnat i a enfortir-hi el vincle.

- **Per al centre** pot constituir un element de prestigi, a causa de la millora educativa que suposa i del fet de facilitar a les famílies material útil per a la educació sexual de les seves filles i dels seus fills. El programa també pot incidir en la millora de la tolerància a la diversitat i de la convivència al centre.

- Per altra banda, **les famílies** poden accedir als materials i sentir-se més segures a l'hora d'educar els seus fills i les seves filles, i de respondre les preguntes que els facin.

- **La societat, en conjunt**, també es pot beneficiar d'aquest programa de promoció de la salut sexual, tant per la seva contribució al desenvolupament natural i saludable de la sexualitat dels infants i joves, com perquè es pot associar a millores en els indicadors de salut sexual disponibles.

Tot i així, és necessari considerar que els factors que determinen l'adopció de conductes saludables són diversos (personals, culturals, socioeconòmics i ambientals) i que, per això, l'EIS, encara que contribueix a l'adquisició d'hàbits saludables i a la modificació de conductes de risc, no és una eina suficient per si mateixa.

4. METODOLOGIA D'ELABORACIÓ

El programa es va elaborar seguint les directrius internacionals sobre educació en sexualitat de l'OMS i la UNESCO (2010, 2018), dels quals s'observaren els requisits de qualitat per a l'educació sexual i es considerà l'evidència científica existent sobre els beneficis de l'educació sexual. També es revisaren les recomanacions i la legislació sobre educació sexual d'organismes nacionals i autonòmics i es va fer una revisió bibliogràfica a PubMed i Embase amb els descriptors «Sexuality» i «Health Education» acotada als anys 2009-2019.

Es va fer una recerca per internet de les actuacions d'educació afectiva i sexual, en l'àmbit educatiu, que es realitzaven a les Illes Balears, i també dels programes i materials d'educació sexual de diferents comunitats autònomes. Igualment es va fer una recerca de llibres sobre sexualitat i educació sexual. Altra bibliografia consultada foren els estudis autonòmics, nacionals i internacionals que contenien aspectes de la sexualitat humana.

L'organització dels continguts es va basar en el model sexològic d'Efigenio Amezúa (1979, 1998) i se seleccionaren quatre eixos essencials per garantir que es prenien en consideració tots els aspectes de sexualitat humana:

- **La sexualitat**, com un aspecte inherent a l'esser humà, sense el qual cap persona es pot comprendre ni desenvolupar de forma natural i sana. Comprèn el que és físic, psicològic, espiritual, social, econòmic, polític i cultural, es manifesta durant tota la vida i és diversa i genuïna de cada persona.

- **L'eròtica**, com la capacitat de sentir i provocar plaer eròtic. En l'eròtica té especial rellevància la possibilitat de cada persona de donar-se permís per sentir plaer i involucrar-se en el joc eròtic que l'expressió de la sexualitat suposa, així com fer conscient el seu propi imaginari eròtic i la influència d'aquest imaginari en la seva vida sexual.

- **La conducta sexual**, que inclou les diferents pràctiques sexuals. Es refereix a totes les pràctiques de seducció i manifestació de l'amor i a les pràctiques sexuals enteses com a formes d'estimulació i joc per donar resposta al desig sexual.

- **L'art d'estimar**, que integra tots els aspectes relacionats amb l'afecte, l'autoestima, la comunicació i l'ètica de les relacions.

Pel que fa al disseny del programa, es varen considerar essencials els factors següents:

- La possibilitat d'integrar-lo amb facilitat al projecte educatiu del centre (PEC);

- que el pogués desenvolupar el professorat de forma continuada i progressiva;

- que la informació disponible permetés al professorat adaptar-ne el contingut i les propostes didàctiques al context i les necessitats específiques de l'alumnat, així com avaluar el resultats

de l'ensenyament. En aquest sentit es va considerar essencial que se sustentàs en la figura del professorat i no en agents externs al centre educatiu, que no formassin part de la comunitat educativa del centre;

- la participació de les famílies, sempre des de la dinàmica organitzativa i els instruments de comunicació del centre educatiu (reunions de pares i de mares de principi de curs, material a disposició de les famílies a la web del centre, informació a les AMIPA...), i

- la capacitació del professorat, mitjançant activitats formatives ofertes per la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca.

El programa està estructurat en tres etapes educatives: infantil, primària i secundària. En primer lloc es dissenyaren els materials per a l'educació secundària obligatòria, a causa de la demanda explícita del professorat, i en l'actualitat estan en procés de disseny els materials d'educació infantil i d'educació primària. Els materials per a l'educació secundària estan a disposició dels centres educatius des del curs 2017-18 i disponibles per a qualsevol persona a la web de Salut sexual de la Conselleria de Salut i Consum (*http://salutsexual.caib.es*).

Per a cada una de les parts del programa (infantil, primària i secundària), el procediment, un cop elaborats els materials, és realitzar el pilotatge en un centre educatiu. El pilotatge el dugué a terme el professorat del centre i va consistir en implementar el programa i a registrar els aspectes que en faciliten o que en dificulten la integració en el projecte educatiu de centre o bé en el desenvolupament de les sessions educatives. Amb aquesta informació s'incorporaren les millores, es donà per enllestit el programa i es procedí a difondre'l i a establir el sistema de sol·licitud i entrega del material als centres educatius.

5. DESCRIPCIÓ DE LES EINES QUE OFEREIX EL PROGRAMA

Els continguts d'«Amb tots els sentits», per cada etapa educativa, desenvolupen la totalitat dels eixos del model sexològic, que hem estructurat en quatre eixos:

- la sexualitat
- l'eròtica
- la conducta sexual
- l'art d'estimar

Per a cada etapa educativa la proposta és diferent, a causa de la necessitat d'adaptar el programa a les etapes del desenvolupament sexual, de la infància a l'adolescència, i al currículum educatiu.

Eines per a l'educació secundària obligatòria (ESO)
Per a aquesta etapa educativa les eines que s'ofereixen són les següents;

- deu sessions educatives
- el *Document de consulta per al professorat*
- la *Guia didàctica*
- material per l'alumnat
- material informatiu per a les famílies
- formació per al professorat
- assessorament

Les sessions educatives tenen una duració aproximada de cinquanta minuts cadascuna. Es recomana distribuir les sessions per cursos escolars, amb l'objectiu que, una vegada finalitzada l'ESO, l'alumnat hagi fet totes les sessions (que comprenen els quatre eixos temàtics). Cada sessió està integrada per diapositives que contenen text i imatges. Algunes diapositives són d'exposició teòrica i d'altres fan referència a dinàmiques educatives i vídeos.

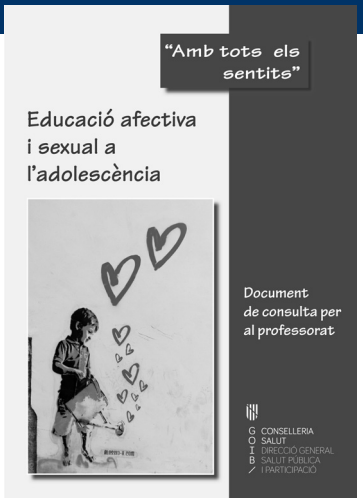
Quadre 1. Proposta de distribució de les sessions educatives en l'ESO

Primer curs	• Una etapa de canvis • La sexualitat • Les xarxes socials
Segon curs	• Els afectes sexuals • La sexualitat i l'autoestima • Les relacions sexuals
Tercer curs	• Riscs en les relacions sexuals: embaràs • Riscs en les relacions sexuals: les ITS
Quart curs	• El flirteig i la relació de parella • La violència en la parella

Aquesta distribució és flexible i es pot adaptar a les característiques i les inquietuds de l'alumnat.

Encara que la pornografia, com a contingut, està integrada en la sessió «Les relacions sexuals», per la seva importància en el desenvolupament sexual i en les relacions sexuals que s'inicien en l'adolescència consideram que s'hauria de tractar en una sessió addicional en el tercer curs de l'ESO o abans, si així ho considera el professorat o el centre educatiu. També pensam que s'hauria de completar el programa d'educació secundària amb una sessió sobre prostitució i tràfic, que es podria incloure en el quart curs de l'ESO.

A més de les deu sessions, el professorat disposa d'un document de consulta i d'una guia didàctica.



En el *Document de consulta per al professorat* (Tomàs-Vidal, Ordinas-Vaquer, Caldés-Adrover i Aranguren-Balerdi, 2017a) es desenvolupen els conceptes necessaris per educar en sexualitat durant l'educació secundària.

La *Guia didàctica* (Tomàs-Vidal et al., 2017b) ofereix la informació necessària per desenvolupar el programa:

- informació per integrar-lo en el projecte educatiu;
- descripció de cada sessió;
- orientacions per desenvolupar cada sessió i
- informació addicional útil per treballar a l'aula.

Per a cadascuna de les diapositives d'exposició teòrica, es detallen explicacions i exemples que el professorat pot utilitzar per facilitar la comprensió de les idees clau que es volen transmetre amb la imatge. Les dinàmiques educatives inclouen la informació necessària per desenvolupar-les, amb indicacions per adaptar la dinàmica en funció de la resposta de l'alumnat. Els vídeos es presenten integrats en l'estructura de cada sessió, amb la finalitat de mantenir l'atenció de l'alumnat o com a forma de sintetitzar els aspectes exposats amb anterioritat.

Per a l'alumnat s'han elaborat quatre fullets:

- VIH
- mètodes anticonceptius
- ITS
- sèxting

Els tres primers complementen les dues sessions sobre riscs en les relacions sexuals. El fullet del sèxting reforça la sessió que tracta les xarxes socials. Els fullets es poden descarregar des de la pàgina web de Salut sexual de la CAIB i està previst publicar-los també en un futur compte d'Instagram del programa, per facilitar-ne la difusió i per assegurar que en tot moment estan a disposició de l'alumnat. La intenció és anar incorporant nous fullets, com a mínim un per cada sessió educativa.

El professorat també té al seu abast, prèvia sol·licitud a la Coordinació de Sida i Sexualitat, preservatius perquè l'alumnat els conegui i practiqui com posar-los.

El material d'informació per a les famílies consisteix en:

- un full explicatiu del programa i
- una presentació amb diapositives.

En aquestes eines s'explica la finalitat del programa, els temes que inclou, la distribució dels temes al llarg de tota l'ESO i la forma d'accedir als materials mitjançant la pàgina web de Salut sexual.

Aquests materials també es poden publicar al web del centre educatiu i al de l'AMIPA.

El professorat que implementa el programa disposa, en cas de necessitar-ho, dels recursos següents:

- Assessorament per part de les tècniques de la Coordinació de Sida i Sexualitat, via telefònica, per correu electrònic o de forma presencial.

- Un curs en línia. El professorat pot optar a l'oferta formativa del curs en línia d'educació afectiva i sexual «Amb tots els sentits», impartit per la Coordinació de Sida i Sexualitat, a través de la plataforma de formació en línia de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca.

La primera edició d'aquest curs es va dur a terme durant els curs escolar 2012-2013 i des de llavors se n'ha fet una edició anual. Les persones destinatàries del curs són les que estan a la plantilla de personal docent d'ESO i de formació professional bàsica dels centres educatius sostinguts amb fons públics de les Illes Balears.

Quadre 2. Objectius i continguts del curs en línia d'educació afectiva i sexual «Amb tots els sentits»	
Objectius	• Promoure una visió positiva i saludable de la sexualitat. • Adquirir coneixements i habilitats per formar en l'afectivitat i la sexualitat. • Desenvolupar o millorar les actituds necessàries per educar en sexualitat i afectivitat en l'adolescència. • Facilitar eines al professorat perquè pugui desenvolupar l'educació afectiva i sexual integral als centres educatius tant amb l'alumnat com amb les famílies.
Continguts	• La sexualitat: som éssers sexuats. • La sexualitat i l'afectivitat: podem gestionar el nostre món emocional i les influències externes a la nostra sexualitat.

continua

- L'eròtica: tenim la necessitat i la capacitat de sentir plaer.
- L'art d'estimar: podem aprendre a estimar i a estimar bé.
- La sexualitat sense riscs (VIH, ITS, anticoncepció, drogues i sexe...).
- El programa d'educació afectiva i sexual «Amb tots els sentits».
- La família i l'educació afectiva i sexual.

Aquesta formació té una duració de vint hores, es fa en l'entorn de formació a distància (Moodle) de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca *(fweib.caib.es)* amb un enfocament teoricopràctic. S'hi treballa a partir de la realitat dels centres educatius i s'hi empren materials i recursos transferibles a l'exercici de la funció docent i a les característiques dels centres educatius de les Illes Balears.

El 2019 es va fer aquest mateix curs a través de la plataforma de formació en línia de l'EBAP (Escola Balear d'Administració Pública), destinat a professionals del món sanitari, d'educació social, de treball social i de psicologia que treballen amb adolescents, prioritzant, en la selecció de l'alumnat, els professionals integrats en la comunitat educativa dels centres educatius, majorment els de consulta jove i serveis socials municipals (treball social i educació social).

En el marc del programa «Amb tots els sentits», durant els anys 2016 i 2017 es realitzaren cinc cursos de formació presencial (tres a Mallorca, un a Eivissa i un a Menorca), també de vint hores de durada, amb els mateixos objectius i continguts que els anteriors. Aquests cursos estaven destinats a professionals de les consultes joves i a professionals del món de l'educació social, el treball social i la psicologia.

6. DIFUSIÓ DEL PROGRAMA

La difusió per donar a conèixer el programa fou, des dels inicis, una de les qüestions que es consideraren crucials. El mandat legal de facilitar l'educació sexual de la Llei orgànica de salut sexual i reproductiva ens obligà a elaborar-ne les eines necessàries i a donar-hi la difusió suficient per tal que els sectors implicats, concretament el de salut i el d'educació, en tinguessin coneixença. Ens va interessar que es conformàs una massa crítica de persones amb coneixement del programa i que es creassin sinergies que en facilitassin la implementació als centres educatius.

Aquesta difusió es realitzà mitjançant els mitjans següents:

- Reunions informatives amb la Direcció d'Innovació i Comunitat Educativa, l'Institut Balear de la Dona i amb la Confederació d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes (COAPA-FAPA).

- Presentació del programa mitjançant una roda de premsa.

- Presentació del programa en les jornades de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar dels cursos escolars 2018-19 i 2019-20.

- Publicació de la informació sobre el programa en les pàgines web de les Conselleries d'Educació, Universitat i Recerca (WEIB) i de Salut i Consum (web de Salut sexual). També es va publicar a la web de la Gerència d'Atenció Primària de Mallorca.

- Carta explicativa acompanyada del *Document de consulta per al professorat*:

  – als alts càrrecs d'educació i de salut, relacionats amb l'educació sexual,

  – als directius de l'Oficina Balear de la Infància i l'Adolescència,

  – als equips directius i d'orientació de tots els centres (públics, privats i concertats) de l'oferta educativa de les Illes Balears i

  – al personal sanitari de les consultes joves de totes les Illes.

7. AVALUACIÓ I LLIÇONS APRESES

L'avaluació del programa per a l'ESO s'ha realitzat mitjançant dos instruments:

- El registre de sol·licituds, que es fa a través de la web de Salut sexual. Inclou dades de la persona que realitza la sol·licitud, la motivació per realitzar-la i el nom del centre de treball.

- El qüestionari d'avaluació, que es tramet al final del mes de maig per correu electrònic a les persones que sol·licitaren el programa.

Els ítems del qüestionari són els que es detallen en la taula 3.

Quadre 3. Ítems del qüestionari	
Centre	• centre on s'han realitzat les sessions • tipus de centre • illa • municipi • curs escolar
Persona que avalua	• funció, càrrec o professió de la persona que avalua • centre al qual pertany
Sessions impartides	• ESO • FP bàsica • FP de grau mitjà • batxillerat • altres tipus d'ensenyament

continua

Satisfacció	• amb el material del programa • percepció de la satisfacció de l'alumnat per part del professorat • satisfacció amb l'assessorament proporcionat pel personal tècnic de la Conselleria de Salut i Consum
Comentaris	• dificultats per implementar les sessions educatives • suggeriments de millora • altres comentaris

Es poden consultar les memòries del cursos escolars 2017-18 i 2018-19 a la pàgina web de Salut sexual (*http://salutsexual.caib.es*).

De l'avaluació es pot destacar que el nivell de satisfacció amb el material del programa és alt, sobretot amb el document de consulta pel professorat, les presentacions i la guia didàctica. Els vídeos i les dinàmiques educatives són el material que ha rebut menys puntuació.

No s'han constatat dificultats per al desenvolupament de les sessions. Les dificultats sorgides han estat de tipus organitzatiu (dinàmica de centre educatiu) i per la falta de docents implicats, fet que suposa una càrrega important per al professorat que decideix abordar l'educació sexual.

Pel que fa a les activitats formatives realitzades, cal destacar que, segons les avaluacions fetes pel Departament de Formació i Aprenentatge de la Direcció General de Primera Infància i Comunitat Educativa i per l'EBAP, el nivell de satisfacció és molt alt (una mitjana de 4,7 sobre 5).

Hem après que un bon treball de màrqueting i d'assessorament, a més de la participació coordinada de tots els agents implicats en l'educació afectiva i sexual, és imprescindible per aconseguir els objectius del programa.

També hem pres consciència de la necessitat d'incloure la formació en educació integral en sexualitat al currículum educatiu dels graus d'Educació Infantil i d'Educació Primària, i al Màster Universitari en Formació del Professorat, si volem facilitar que l'EIS ja no sigui una signatura pendent a la nostra comunitat. D'aquesta manera les noves generacions de docents ja sortirien formades per educar en sexualitat.

8. SITUACIÓ ACTUAL DEL PROGRAMA

A hores d'ara, la situació del programa «Amb tots els sentits» és la següent:

- **Educació secundària obligatòria i formació professional bàsica**

  Està editada la part d'educació afectiva i sexual destinada a l'ESO i formació professional bàsica. Des del curs 2017-18 s'ofereix als centres educatius perquè el puguin implementar. Com s'ha

comentat anteriorment, està previst ampliar-la amb dues sessions, una sobre pornografia i l'altra per abordar el tema de la prostitució i el tràfic de persones amb finalitat d'explotació sexual.

- **Educació infantil i educació primària**

  Està editat el document de consulta per al professorat (Tomàs-Vidal et al., 2020) i hi ha dos grups de feina, un d'educació infantil i l'altre d'educació primària, format per mestres, que treballen en l'elaboració de les dinàmiques educatives. Es pretén tenir les guies enllestides durant el proper curs escolar 2020-21.

- **Una passa de gegant**

  L'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar, de la Direcció General de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa, ha integrat l'educació afectiva i sexual al Pla de Coeducació de les Illes Balears 2019-2022 (Govern de les Illes Balears, 2019). L'objectiu 4 d'aquest pla contempla realitzar les actuacions necessàries per integrar «Amb tots els sentits» en el projecte educatiu dels centres.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

A continuació es detalla la bibliografia referenciada en el text. La bibliografia utilitzada per elaborar els documents de consulta per al professorat i la guia didàctica d'educació secundària es poden consultar en cada un d'aquests documents, disponibles a la web de Salut sexual (*http://salutsexual.caib.es*).

Álvarez, M. C., et al., (2018). *Sexualidades. Una propuesta para la educación secundaria obligatoria*. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Sanidad. HTTPS://WWW.ASTURSALUD.ES/DOCUMENTS/31867/539818/SEXUALIDADES+UNA+PROPUESTA+PARA+LA+ESO.PDF/3BCB2E4B-3221-F846-8C48-B48E72713773

Amezúa, E. (1979). La sexología como ciencia: esbozo del hecho sexual humano. *Revista Española de Sexología*, (1).

Amezúa, E. (1998). Cuestiones históricas y conceptuales: el paradigma del hecho sexual, o sea de los sexos, en los siglos XIX y XX. *Anuario de Sexología*, (4), 5-21.

Bolaños-Espinosa, M. C., González, M. D., Jiménez, M., Ramos, M. E., Rodríguez, M. I. (1994). *Carpeta didáctica de educación afectivo-sexual. Educación infantil (3-6 años)*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Innovación y Promoción. https://www.harimaguada.org/portfolio-items/carpeta-didactica-de-educacion-afectivo-sexual-educacion-infantil-3-6-anos/

Consell d'Eivissa (2016). *Sextima. Estudi sobre l'educació afectivosexual dels adolescents pitiüsos*.

Diputació de Barcelona (2007). *Treu-li suc a la sexualitat. Una visió positiva i saludable de la sexualitat. Guia d'activitats per treballar a l'aula*. Diputació de Barcelona. http://www.centrejove.org/pdf/treulisualasexualitat.pdf

Garzón, A. (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Revista bio-grafía. Escrito sobre la Biologia y su enseñanza*. *9* (16) 195-203.

Gobierno de Canarias (1994a). *Programa Harimaguada. Carpeta didáctica de educación afectivo-sexual. Educación primaria (6-12 años)*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. https://www.harimaguada.org/portfolio-items/carpeta-didactica-de-educacion-afectivo-sexual-educacion-primaria-6-12-anos/

Gobierno de Canarias (1994a). *Programa Harimaguada. Carpeta didáctica de educación afectivo-sexual. Educación primaria (12-18 años)*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. https://www.harimaguada.org/portfolio-items/carpeta-didactica-de-educacion-afectivo-sexual-educacion-secundaria-tomo-i-y-ii-12-18-anos/

Gobierno de Navarra (2017). *Skolae. El plan de coeducación 2017-2021 para los centros y comunidades educativas de Navarra.* Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1325202/Plan+de+Coeducaci%C3%B3n+2017-2021+Web5.pdf/6a6ef96d-b12f-0873-cfa8-de7862183455

Gobierno Vasco (2012). *Sexumuxu. Cuadernos. Programa de educación sexual para la educación secundaria obligatoria.* https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1325202/Libro+SKOLAE+CAST+web.pdf/1ba58d8b-d13b-4f2d-0fc1-9c5e99d5946e

Govern de les Illes Balears (2019). *Pla de coeducació de les Illes Balears 2019-2022.* Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar. https://intranet.caib.es/sites/convivexit/ca/igualtat_i_dona/archivopub.do?ctrl=MCRST8146ZI306051&id=306051

Junta de Andalucía (1999a). *Educación afectivo-sexual en la educación infantil. Guía para el profesorado*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de la Mujer. http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/1999/82_guia_profesorado.pdf

Junta de Andalucía (1999b). *Educación afectivo-sexual en la educación primaria. Guía para el profesorado*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de la Mujer. http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/1999/10946_guiaprofesorado.pdf

Junta de Andalucía (s/d). *Sexualitat humana. Las preguntas más frecuentes sobre sexualidad en adolescentes y respuestas orientativas para profesionales*. https://drive.google.com/file/d/1pev9uugC1XY0G6tTZU9QpiNmk4hM9Kfl/view

Lena, A., Blanco, A. G., i Rubio, M. D. (coords.) (2007). *Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO*. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. https://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2014/02/guia_no_ogros_ni_princesas1069.pdf

Mitjans, L., Zafra, T., I Martínez, Y. (2017). *Programa de intervención en educación sexual para 2º y 3º de secundaria obligatoria (PIES)*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Sanitat Universal i Salut Pública. http://www.ceice.gva.es/documents/162783553/162784556/programa_PIES_cas.pdf/4b753928-d59f-4fa9-96a2-1c821efd1597

Tomàs-Vidal, A. M., Ordinas-Vaquer, M., Caldés-Adrover, L., i Aranguren-Balerdi, R. M. (2017a). «*Amb tots els sentits*». *Educació afectiva i sexual a l'adolescència. Document de consulta per al professorat.* Conselleria de Salut. Direcció General de Salut Pública i Participació. http://www.caib.es/sites/salutsexual/ca/amb_tots_els_sentits/

Tomàs-Vidal, A. M., Ordinas-Vaquer, M., Caldés-Adrover, L., i Aranguren-Balerdi, R. M. (2017b). «*Amb tots els sentits*». *Educació afectiva i sexual a l'adolescència. Guia didàctica.* Conselleria de Salut. Direcció General de Salut Pública i Participació. www.caib.es/sites/salutsexual/ca/amb_tots_els_sentits/archivopub.do?ctrl=MCRST7505ZI242579&id=242579

Tomàs-Vidal, A. M., Ordinas-Vaquer, M., Caldés-Adrover, L., i Aranguren-Balerdi, R. M. (2020). «*Amb tots els sentits*». *Educació afectiva i sexual a la infància i a la pubertat. Document de consulta per al professorat.* Conselleria de Salut i Consum. Direcció General de Salut Pública i Participació. http://www.caib.es/sites/salutsexual/ca/amb_tots_els_sentits/

UNESCO (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Vol. I Justificación de la educación en sexualidad*. UNESCO. https://educacionsexual.mineduc.cl/docs/2010_%20UNESCO_OrientacionesEdSexualUnesco.pdf

UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. UNESCO. https://www.who.int/reproductivehealth/publications/technical-guidance-sexuality-education/es/

Sex Education a l'IES Antoni Maura: entre n'Otis i la doctora Milburn

Marta Franco

Maria Homar

RESUM

Aquest treball pretén posar de manifest la importància de la transversalitat de l'educació afectivosexual en el desenvolupament integral de la competència social i cívica del nostre alumnat, a partir de l'experiència al nostre centre. Per fer-ho, hem de capgirar la idea d'una educació afectivosexual reduïda a impartir uns continguts de forma puntual i des d'un punt de vista focalitzat en la prevenció d'embarassos no desitjats i en la propagació de malalties. Volem crear un nou paradigma en què la prioritat sigui el vincle real amb l'alumnat per ajudar-lo a desenvolupar una autoestima que li permeti establir relacions interpersonals sanes, basades en el respecte i l'empatia.

RESUMEN

Este trabajo pretende poner de manifiesto la importancia de la transversalidad de la educación afectivo-sexual en el desarrollo integral de la competencia social y cívica de nuestro alumnado, a partir de la experiencia en nuestro centro. Para llevarlo a cabo, tenemos que darle la vuelta a la idea de una educación afectivo-sexual reducida a impartir unos contenidos de forma puntual y desde un punto de vista focalizado en la prevención de embarazos no deseados y en la propagación de enfermedades. Queremos crear un nuevo paradigma en el que la prioridad sea el vínculo real con el alumnado para así ayudarle a desarrollar una autoestima que le permita establecer relaciones interpersonales sanas, basadas en el respeto y la empatía.

1. QUI ÉS N'OTIS? INTRODUCCIÓ

Sex Education és una sèrie de televisió britànica, creada per Laurie Nunn el 2019, que explica la història d'Otis Milburn, un adolescent socialment incòmode, fill d'una terapeuta sexual, que estableix un negoci d'assessorament sexual a l'institut per ajudar els seus companys/es a tractar els seus problemes sexuals i, d'aquesta manera, treure rèdit d'una necessitat no coberta entre el jovent que l'envolta, tan interessat en el sexe com poc format en el tema.

Aquesta falta de formació, que traslladam a qualsevol adolescent fora de la pantalla, podem pensar que xoca en un moment en què semblava que el sexe havia deixat de ser tabú, almenys per a un sector molt ampli de la societat: les famílies en parlen més amb els seus fills i filles, vivim constantment envoltats d'imatges i missatges explícits sobre el tema; fins i tot s'ha instaurat amb força el terme «hipersexualització». Per què, doncs, constatam diàriament aquesta necessitat de formar el nostre jovent? És el que esgranarem en aquest treball, alhora que explicarem com és el projecte de centre que volem consolidar.

2. LA TEVA FOTO DE PERFIL «ESTÀ FEST». DIAGNOSI DE LA SITUACIÓ

«Està fest» és una expressió actual entre els i les adolescents que significa «m'agrada». Abordar l'educació afectivosexual amb el nostre alumnat suposa haver de tenir en compte un primer factor: el xoc generacional.

El nostre jovent utilitza codis de comunicació (verbals i no verbals) que avui dia a les persones a qui ens encomanen la tasca educativa ens resulten desconeguts i/o allunyats de la nostra realitat adulta, per la qual cosa, si no els coneixem, hi quedam a la superfície, hi passam de puntetes.

La diagnosi de la situació (i la seva actualització), en un tema tan orgànic com és l'educació afectivosexual, no la podem reduir a una prova estandarditzada externa, com tampoc no podem fer-la sense un acostament de la persona adulta als costums de l'adolescent, com interactua amb els seus iguals, no sols a l'aula o a fora, sinó també a les xarxes socials.

Al nostre centre, les coordinadores de coeducació i convivència tenim un grup de WhatsApp amb l'alumnat de la nostra Comissió de Coeducació. També en tenim un altre amb dos representants de cada grup classe que formen el Consell d'Alumnat. Aquests xats, sumats al fet de tenir un perfil d'Instagram de la nostra comissió, Mauracoeducació, en què seguim bona part del nostre alumnat, ens permeten estar actualitzades de com es mostren al món, de com entenen les relacions afectives; en definitiva, ens reflecteixen els nous codis emprats i també com aquests codis influeixen i impacten en els nostres adolescents. Tot aquest material, que va renovant-se dia a dia al compàs de *stories* i actualitzacions d'estat, ens serveix per justificar de llarg els continguts del nostre itinerari coeducatiu.

3. «SEX EDUCATION» A L'IES ANTONI MAURA

A l'IES Antoni Maura hem anat tractant l'educació afectivosexual de forma transversal però no sistematitzada durant els darrers cursos. El curs passat, amb el propòsit d'aconseguir aquesta sistematització, la Comissió de Coeducació i Convivència va seqüenciar els diferents continguts que calia treballar en un itinerari que forma part del nostre projecte coeducatiu de centre (fig. 1).

Amb una programació temporalitzada, la formació coeducativa i afectivosexual passa a estar distribuïda en diferents sessions al llarg dels trimestres i nivells educatius, cosa que ens permet rompre la tendència de deixar de banda o de repetir continguts al mateix alumnat, i també ens facilita una programació que té en compte el seu nivell de maduresa. D'aquesta manera, un/a alumne/a que cursa tota l'ESO treballarà tot el que estableixen les lleis orgàniques 8/2013, LOMQE, 2/2010, de salut sexual i reproductiva, 11/2016, d'igualtat de dones i homes, i 8/2016, contra la LGTBIfòbia en aquest àmbit: la promoció d'una visió de la sexualitat en termes d'igualtat i corresponsabilitat entre homes i dones, la prevenció de la violència de gènere, les agressions i els abusos sexuals, el respecte a la diversitat, la prevenció d'embarassos no desitjats i malalties de transmissió sexual, etc.

Aquests continguts es distribueixen en diferents blocs que explicarem en els apartats següents.

Quadre 1. Itinerari coeducatiu a l'IES Antoni Maura

	1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre
1r ESO	Estereotips per raó de gènere: les joguines, la roba, els esports no tenen sexe.	Corresponsabilitat en les tasques domèstiques.	Nous referents I: professions
	El meu cos canvia.	Cibermentores I (ciberassetjament)	Cibermentores II (perills de les xarxes socials)

2n ESO	Els afectes sexuals	Micromasclismes	Lletres musicals i videoclips sexistes
	Cosificació i publicitat sexista	Hipersexualització i xarxes socials	Nous referents II: esportistes
3r ESO	Dones i ciència (elles) Noves masculinitats (ells)	Desmitificació de l'amor romàntic (14 de febrer)	La violència en la parella adolescent: *La historia de Pepa y Pepe*
	Empatia i assertivitat (projecte FEM Òpera)	Relacions sexuals sanes i igualitàries	Taller de tràfic i prostitució: Tracta d'evitar-la I
4t ESO	Revisió de tots els continguts anteriors (projecte «Diferents, però iguals»)	La relació de parella	Pornografia I: anàlisi crítica de la pornografia
		La violència en la parella: *No solo duelen los golpes*	Nous referents III: aficions
1r batx.	*Liberated: the new sexual revolution*	Taller de tràfic i prostitució: Tracta d'evitar-la II	Pornografia II: nova pornografia i canvi en les relacions interpersonals

4. «A» D'AUTOESTIMA I AUTOCONEIXEMENT

El nostre enfocament de l'educació afectivosexual parteix de la relació afectiva més important: la que s'estableix amb un mateix. L'autoestima és el pilar sobre el qual es fonamenta el nostre projecte: volem persones adolescents que s'estimin, que es valorin, que es respectin i que tenguin cura d'elles mateixes. Només així entenem que seran capaces de desenvolupar relacions afectives i/o sexuals sanes i desitjables amb altres persones.

Aquest concepte d'autoestima s'ha d'estendre també a la relació amb el propi cos: és fonamental treballar amb l'alumnat la diversitat de cossos existents, la pressió que exerceixen els cànons estètics i la normativitat, per aconseguir l'ideal d'acceptar i estimar el nostre cos amb totes les seves peculiaritats.

Algunes activitats en què tractam aquest bloc de continguts són:

El meu cos canvia (1r ESO)

En aquesta sessió s'introdueixen els conceptes de pubertat i adolescència i els canvis que es produeixen en aquestes etapes de la vida: físics i hormonals, els genitals femenins i masculins, cicle menstrual, etc.

Posam especial èmfasi en els genitals femenins i les seves parts, perquè són els més desconeguts, tant per als al·lots com per a les al·lotes. Així com els genitals masculins són més visibles per la seva situació frontal i estan socialment més visibilitzats, les al·lotes no en veuen d'altres i només poden observar els seus si empren un mirall (les animam a fer-ho a la intimitat de casa). A més a més, hi ha un desconeixement molt elevat sobre l'himen i els mites que l'envolten, així com de pràctiques

abusives com l'ablació de clítoris, la baixada forçada del prepuci en nins (pràctica habitual en les consultes pediàtriques), etc.

Un altre apartat molt rellevant és el cicle menstrual. En aquesta sessió s'inclou una part manipulativa, destinada a experimentar amb compreses, tampons, copes menstruals, etc. Això té per objectiu que els al·lots, que generalment no han vist de prop mai cap d'aquests articles, puguin acostar-s'hi sense tabús, normalitzar-ne l'ús i la visibilització. Es tracta que, dins la idea de fer equip i ser companys, creem la necessitat que ells, els al·lots, siguin conscients de la realitat mensual de l'altra meitat de la humanitat.

Altres activitats del projecte coeducatiu en les quals es treballa l'autoestima són, per exemple, la d'**El cos com a camp de batalla**, al batxillerat artístic, en què es fa una anàlisi crítica de les pressions estètiques i diferents motivacions que al llarg de la història hi ha hagut per a la modificació del propi cos: dones girafa, peus de lotus, tatuatges, depilació, cirurgia estètica, etc.; la del **Programa de persones cibermentores d'IBJove**, en què l'alumnat cibermentor de 3r imparteix al de 1r continguts sobre ciberassetjament escolar i transmet formes d'actuar en cas de rebre missatges incòmodes o perillosos; la de **Dones i ciència**, promoguda per la UIB, taller no mixt en què les alumnes de 3r d'ESO realitzen al campus una activitat per valorar la contribució de les dones a la ciència i poder aportar, així, referents a les nostres joves, les quals avui dia tenen encara una presència minoritària en carreres universitàries STEM, i la de **Nous referents**, en la qual visiten el centre persones que es dediquen a professions o a esports que transgredeixen els cànons establerts per gènere (un home infermer, una dona bombera...) i, a més, reflexionen sobre el sostre de vidre i altres dificultats que es troben les dones per arribar a una paritat real en l'ocupació dels llocs de poder.

5. B. M'ESTIMA, NO M'ESTIMA. RELACIONS AFECTIVES

Si alguna cosa connecta amb força amb l'adolescent, és la idea de l'amor, de compartir afecte amb les persones que té al seu voltant.

Les relacions afectives han de tenir uns components que les facin respectuoses, segures i honestes, tant en família com amb les amistats o en parella. S'ha d'intentar defugir també de l'heteronormativitat i visibilitzar tot tipus de models. Així doncs, l'assertivitat, l'empatia, la corresponsabilitat i la bona comunicació són conceptes que es treballen en aquest bloc de continguts.

Els afectes sexuals (2n ESO)

En aquesta sessió partim de la idea que establim vincles segurs amb les persones que tenen cura de nosaltres perquè som éssers socials que des de nadons necessitam protecció i afecte, a més de les necessitats purament físiques. Si des del naixement som estimulats i abraçats, aquesta circumstància reforça el nostre autoconcepte i ens ajuda a desenvolupar-nos de manera sana i segura (Ainsworth i Bowlby, 1965). En aquest aspecte, el cos hi té un paper fonamental, perquè és el nostre canal comunicatiu de relació amb les persones que ens envolten (Montagu, 1971). Ja entrant

a l'adolescència, el suport social ens permet reafirmar la pertinença a un grup, ens sentim persones acceptades i capaces d'influir en un entorn comú, i els afectes sexuals ens impulsaran a acostar-nos a altres persones d'una manera més íntima.

En aquesta sessió consideram que hi ha tres punts que hem d'abordar especialment per la necessitat que el moment maduratiu de l'al·lot o l'al·lota requereix:

– Diferenciació entre enamorament (estat inicial d'exaltació i passió) i vincle afectiu positiu durador.

– La importància de triar una bona parella: valorar el respecte, la comunicació, el suport mutu.

Posar èmfasi que una parella bona és la que ens fa sentir bé la major part del temps, i els afectes sexuals ens han de donar seguretat, satisfacció i plaer (Tomàs, Ordinas, Caldés, Aranguren, 2017).

– Respectar i respectar-nos implica deslligar-nos de discursos coactius o xantatges emocionals. Tenir una parella i estimar-la no ens obliga a fer coses per a les quals no estam preparats/ades, per molt que la idea generalitzada entre el jovent sigui que mantenir relacions sexuals és una prova d'amor.

Empatia i assertivitat FEM Òpera (3r ESO)

FEM Òpera és un projecte multidisciplinari d'elaboració pròpia que té per objectiu reescriure i representar el final de quatre òperes (*Carmen*, *Madame Butterfly*, *La Traviata* i el musical *West Side Story*), en les quals les protagonistes pateixen situacions abusives, de manera que els finals esdevinguin respectuosos i assertius. Han de tenir en compte els desitjos i la situació de partida de cada personatge de la història i aconseguir un desenllaç no violent que respecti al màxim els seus interessos.

Altres activitats del projecte relacionades amb aquest bloc són la de **Corresponsabilitat en les tasques domèstiques** de 1r d'ESO i les de **Desmitificació de l'amor romàntic** de 2n i 3r.

6. C. I A LA FI AVUI PARLAREM DE... SEXE! RELACIONS SEXUALS

Quan hem treballat a les sessions anteriors el tema de l'autoestima i les relacions afectives, arriba aquell tema que tothom espera: el de sexualitat. És important defugir i redirigir el que ells solen entendre per relació sexual (una relació purament coital heterosexual) i obrir àmpliament el ventall de relacions sexuals en el sentit més extens possible i desitjable des d'un punt de vista saludable. Això engloba, òbviament i entre d'altres, les masturbacions, les relacions sexuals sense penetració i també les relacions homosexuals.

Per tant, treballam sempre sobre una sèrie de conceptes o requisits a l'hora d'enfocar una relació sexual sana i igualitària, enumerant-los i posant-ne exemples gràfics. Aquests serien:

Desig mutu

En un moment en què es parla molt del consentiment sexual, és important parar-hi esment i capgirar-lo cap a un autèntic desig sexual. Una bona forma d'introduir la diferència entre desig i consentiment és una dinàmica de joc de rols: pactam amb un alumne fora de l'aula que ell ens intentarà convèncer d'anar a veure una determinada pel·lícula al cinema i llavors representam l'escena davant la classe.

Es dona llavors la situació paradigmàtica següent: qualsevol de nosaltres, davant la insistència i la persuasió d'un amic, podem acabar accedint a anar a veure una pel·lícula que no ens feia ganes de mirar. Hi hem consentit? Sí. Ho desitjàvem? No. Aquest joc de rols tan senzill ens serveix per encetar aquest tema i fer comprendre ràpidament a l'alumnat la diferència entre un simple consentiment i un desig mutu, notori i manifest, en les relacions sexuals. També ens serveix per explicar per què «només un sí és sí» i com, en moltes ocasions, la pressió social i la societat, en què nines i dones són educades per agradar i acontentar, dificulten molt la verbalització explícita del no.

Plaer mutu

Si bé el desig mutu és necessari, no ens hem d'oblidar que l'objectiu principal de les relacions sexuals és l'obtenció de plaer. A causa de la situació de desigualtat entre gèneres, el desconeixement de l'anatomia i la fisiologia del cos femení, etc., aquest plaer moltes vegades és obtingut només per una de les dues parts de la relació, en el cas de relacions heterosexuals. Aquí trobam important incidir en la importància de fer equip, per una banda, i també del coneixement del propi cos i de la comunicació per facilitar a l'altra persona la informació d'allò que una persona sent.

Respecte, honestedat i confiança mútues

Si entenem les relacions sexuals des d'un punt de vista empàtic de fer equip amb l'altre, entren en joc els requisits del respecte, l'honestedat i la confiança màximes: consensuar les pràctiques sexuals que es volen fer o no, poder aturar-se en el moment que es vol, indicar el que agrada o el que es desitja o no amb un llenguatge assertiu, ser sincers sobre el grau de compromís que es vol adquirir, en són exemples.

Relacions sexuals sanes

Aquest apartat inclou la perspectiva de la salut física: treballar els coneixements per evitar les malalties de transmissió sexual i els embarassos no desitjats.

Som conscients de l'existència de diferents termes o expressions per referir-se a la mateixa pràctica sexual i, tot i que com a educadores emprem el més formal, convé anomenar-ne d'altres, perquè tothom entengui de què parlam o de què parlen els/les companys/es.

Aquests continguts s'imparteixen a la sessió de **Relacions sexuals sanes i igualitàries** a 3r d'ESO, però també de forma indirecta es treballen els requisits per a una relació sana i igualitària

a les sessions de **Violència en la parella adolescent:** ***La historia de Pepa y Pepe***, de Carmen Ruiz Repullo, i a la de ***No solo duelen los golpes***, de Pamela Palenciano.

7. D. DESPERTÉ A MI JOVEN HERMANA CON MI POLLA. PORNOGRAFIA, PROSTITUCIÓ I CULTURA DE LA VIOLACIÓ

Aquest és el títol del vídeo porno més vist de la setmana (5,6 milions de visites), segons el portal PornHub el dia 16 de maig de 2020. No és extraordinari, la majoria dels títols van en aquesta línia agressiva i vexatòria.

PornHub és una de les pàgines web de pornografia més populars, amb 92 milions de visites diàries. Transmet cada dia 5.000 terabytes de vídeos, mentre que Facebook, per tenir una mesura comparativa, en transmet 600 (Ballester, Orte i Pozo, 2018).

La cultura pornogràfica és un gegant que envaeix tot allò que està relacionat amb la sexualitat. Podem treballar l'educació afectivosexual un pic o dos cada trimestre, però els nostres adolescents miren cada setmana hores d'aquestes imatges i fan seus aquests nous valors: cossos normatius depilats, musculosos i joves; sexe basat en el poder, la submissió i vexació de les dones, conceptes totalment oposats als treballats a l'apartat anterior.

El creixent visionament de pornografia entre el jovent està directament relacionat amb el també creixent consum de prostitució, que ha augmentat en el tram de 18 a 25 anys a Espanya, país d'Europa que el lidera. També han augmentat els darrers anys els casos d'agressions sexuals múltiples (Ballester, Orte, Pozo, 2018; Meneses, Rua i Uroz, 2018).

Abordar aquests temes, llavors, esdevé una prioritat si pretenem assolir un desenvolupament afectivosexual saludable i igualitari del nostre alumnat. Exemples d'activitats en què tractam aquesta problemàtica són les següents:

Anàlisi crítica de la pornografia (4t d'ESO)

Aquest taller és impartit per dues joves estudiants universitàries. Venen al centre i aporten d'una forma molt fresca una visió crítica de la pornografia, posant de manifest, a més de les esmentades, situacions evidents però de les quals moltes vegades el nostre alumnat no n'és conscient: plaer fingit per les actrius, cossos normatius, absència de preservatiu, la cosificació (tractar les dones com objectes), etc. El fet que les ponents siguin al·lotes joves, en edats properes al nostre alumnat, fa que s'estableixi un vincle i una entesa mútua que millora molt la receptivitat del missatge en comparació a si l'impartim nosaltres com a adultes.

Nova pornografia i canvis en les relacions interpersonals (1r de batxillerat)

Convidam el doctor Ballester al centre per impartir un taller sobre la nova pornografia i com canvia les relacions interpersonals entre el nostre jovent. De caire més formal que l'anterior, pensat també

per a un alumnat més gran i amb més trajectòria dins el programa, aporta dades contundents per reforçar aquest missatge aclaparador que hem anat dibuixant en anteriors apartats: el consum de pornografia entre els adolescents està generalitzat i normalitza situacions no desitjables per a un desenvolupament saludable.

Taller sobre tràfic i prostitució (3r d'ESO i 1r de batxillerat)

En aquestes dues sessions, impartides per talleristes de la Fundació Amaranta, s'analitza el fenomen del tràfic de persones amb finalitats d'explotació sexual i la relació de la prostitució amb la desigualtat de gènere: una persona, per motius econòmics, legals, socials o culturals es veu obligada a prestar a altres determinats serveis sexuals a canvi de diners o un altre tipus de contraprestació. La prostitució es basa en la submissió sexual de les dones i en l'explotació basada en relacions de poder i provoca servitud (Médicos del Mundo, 2020). És important fer arribar a l'alumnat la realitat de la situació de la gran majoria d'aquestes dones sense la visió edulcorada tradicional i qüestionar-ne el consum, com hem dit, creixent entre el sector de població masculina més jove.

Un altre aspecte necessari del nostre projecte és posar èmfasi en la prevenció de situacions d'abusos relacionades amb la prostitució en què es poden veure implicades les nostres pròpies alumnes: l'existència de màfies organitzades per captar adolescents amb finalitats d'explotació sexual, el ciberassetjament pedòfil o *grooming* (actuacions enganyoses dutes a terme per un adult per obtenir la confiança d'un menor d'edat i obtenir-ne favors sexuals) i els *sugardaddies* (adults que ofereixen diners i regals a menors a canvi de cites, fotografies, etc.), fet que és corroborat amb experiències properes de persones conegudes pel nostre alumnat.

***Liberated: the new sexual revolution* (1r de batxillerat)**

Visualització d'aquest documental de Netflix, en el qual arran d'una festa massiva amb finalitats sexuals als Estats Units (semblant a les del fenomen del *mamading* de la zona de Magaluf), s'analitzen els condicionants que pateixen els i les joves a l'hora de viure la seva sexualitat i com s'han arribat a normalitzar conductes com les agressions sexuals múltiples en aquest context mundial de consumisme, cosificació i hipersexualització.

8. E. QUIN OI, PROFE, TÉ PÈLS! COS I GÈNERE

És gairebé la mateixa escena repetida amb alumnat i sessions diferents: mostram un dibuix per il·lustrar les diferents parts d'una vulva i una part del nostre auditori masculí s'escandalitza perquè no es correspon amb aquella que a l'imaginari col·lectiu impera. «Té pèls, quin oi!», no falla.

Aquesta situació recurrent és bastant simptomàtica de l'opressió que els cànons estètics exerceixen sobre els cossos, sobretot sobre els femenins, fet que s'explica per la nostra situació social jeràrquica desigual. Tenim centenars d'exemples al món de la publicitat que ens diuen que acceptar aquestes imposicions és l'única manera de rebre acceptació social, cosa de la qual fa una bona anàlisi l'artista visual Yolanda Domínguez. Hem de partir de la idea material que el cos de les dones ha estat

sempre un territori aliè a nosaltres mateixes i quan feim educació afectivosexual aquest fet passa a constatar-se de manera ampliada.

Hi ha un motiu físic que explica que les dones no estiguem al mateix nivell de coneixement dels nostres sexes (si no és amb un mirall, no ens podem mirar, i tampoc fàcilment veure el d'altres dones), però no podem obviar la perspectiva de gènere a l'hora d'abordar el tema del cos i la genitalitat: la cultura ha esborrat el nostre sexe o directament l'ha relegat a la mirada masculina. No oblidem tampoc el desconeixement sobre la nostra forma d'obtenir plaer, l'anatomia completa del clítoris es va descriure per primera vegada el 1998 (O'Connell, 1998).

Per altra banda, hem de ser ben conscients que les referències que el nostre alumnat té de com són els nostres genitals provenen, una vegada més, del món de la pornografia. No ens ha de sorprendre: la infantesa té accés a la pornografia, distribuïda per internet. De fet, una de les conclusions de l'estudi *Nova pornografia i canvis en les relacions interpersonals* (Ballester, Orte i Pozo, 2018) destaca que l'edat d'accés a continguts pornogràfics a l'Estat espanyol s'avança als 8 anys i es generalitza als 14. L'infant no fa falta que la cerqui, el material el troba a ell. Com a docents, hem de conèixer aquesta circumstància i alertar les famílies i, si cal, fer formació també als progenitors, cosa que tenim pendent al nostre projecte coeducatiu. No val donar entrada a discursos atenuadors o relativitzadors sobre suposades excepcions o els vessants artístics, com malauradament es constata en alguns materials didàctics d'educació afectivosexual actualment vigents: la pornografia influeix en el concepte masclista de la dona com a objecte d'ús per a satisfacció de l'altra meitat de la humanitat, els homes.

Un altre exemple de com la pornografia deshumanitza les dones i les converteix en simples trossos de carn és com la categoria «dona» és àmpliament classificada i etiquetada en les pàgines pornogràfiques d'acord amb la corporalitat («asiàtiques», «grasses», «MILFs», «adolescents»…). Els joves reben, a través d'aquestes referències, un missatge implícit de possessió, fins i tot de menors d'edat, una idea que ni tan sols es mostra subtil és que ells estan molt per damunt del desig de l'altre cos, fet que duu a normalitzar les violacions, la prostitució i les pràctiques abusives com el *bukkake*. Si una dona és un objecte, una font de plaer, deixa de ser percebuda com a ésser humà de ple dret. D'aquí la importància que donam a treballar l'empatia.

Cosificació i publicitat sexista (2n d'ESO)

Amb clau d'humor, el projecte «Poses», de l'artista Yolanda Domínguez, ens serveix de punt de partida per entendre la representació de les dones en les editorials de moda: dones submises, extremadament primes, en situacions totalment absurdes, donant una imatge malaltissa i de dissociació amb el propi cos que tenen una enorme influència en la construcció de rols i, en conseqüència, en el comportament d'homes i dones.

Hipersexualització i xarxes socials a 2n d'ESO

Aquesta sessió és complementària a la formació rebuda el curs anterior de l'alumnat cibermentor en la qual aprenen a ser conscients de la importància de fer un ús responsable de les xarxes. En un moment en què la imatge mostrada a Instagram és la carta de presentació al món de l'adolescent, ens

hem de permetre anar a l'arrel de per què té més «m'agrada» mostrar el cul o adoptar una postura sexualment suggerent que qualsevol altre tipus de fotografia més nítida del que veritablement són. Per altra banda, la sessió de «Lletres musicals i videoclips sexistes a 2n d'ESO», impartida el curs passat per Margalida Duran, tracta la cosificació i la hipersexualització, una tònica constant en els vídeos musicals de moda. Els missatges verbals de les cançons, sobretot de manera explícita les lletres de trap i reggaeton, transmeten, validen i perpetuen el masclisme imperant. Intentam no enfocar-ho des de la repressió ni l'autoritarisme moral, es tracta sols que siguin capaços d'analitzar-ho des d'un punt de vista crític i honest.

Si una cosa és clara és que els cossos de les dones no han estat encara alliberats d'una opressió sexual que té segles d'antiguitat i que té el seu fonament en el gènere, la construcció cultural que col·loca les dones en una posició subordinada.

Estereotips per raó de gènere: les joguines, la roba, els esports no tenen sexe (1r d'ESO)

Des del bressol els estereotips de gènere se'ns imposen: els valors assignats al suposat concepte de dona (feminitat) i d'home (masculinitat) ens arriben mitjançant el llenguatge (home fort, valent, triomfador; dona submisa, agradosa, cuidadora…), catàlegs de joguines en rosa i blau, anuncis de televisió… Si volem una igualtat efectiva entre homes i dones, hem de treballar perquè el nostre alumnat desenvolupi tota la seva potencialitat sense condicionants externs de cap tipus.

Crida l'atenció, per tant, l'aparició en els darrers anys de protocols i materials enfocats a treballar la diversitat sexual a les aules que, amb l'objectiu de promoure la inclusió dels infants que no adopten els rols que aquesta rígida societat espera segons el seu sexe, acaben reafirmant precisament allò que mitjançant el nostre projecte volem abolir: els estereotips per raó de gènere. En aquesta mateixa línia, som molt crítiques i cautes amb l'augment de l'ús de bloquejadors hormonals i de teràpia hormonal substitutiva per als infants menors d'edat, i també de les mastectomies.

Noves masculinitats (taller per a al·lots) (3r d'ESO)

Aquest taller no mixt duit a terme per Miquel Far convida els alumnes al·lots a fer una reflexió sobre els valors i les conductes que es premien en la nostra cultura en el gènere masculí: força, agressivitat, valor, falta d'empatia, i els qüestiona si els fan feliços i també si els volen donar continuïtat. El format íntim que es dona entre ells i amb un adult home referent que condueix la visió crítica d'aquesta idea de masculinitat fomenta un espai en el qual es poden sincerar i reflexionar-hi.

9. F. PROFE, I A TU T'HA PASSAT? EL REGISTRE

L'educació afectivosexual al nostre centre vol acostar-se a les necessitats i situacions reals del nostre alumnat. El llenguatge que empram en tota aquesta formació esdevé especialment important: és el vehicle principal per transmetre les emocions i aquestes són les que fa que l'aprenentatge es faci real. (Mora, 2014).

En les nostres intervencions, per tant, no s'hi val mantenir la distància ni les barreres, ni el discurs de registre seriós, científic i fred. Només des d'un enfocament proper, empàtic, més orgànic del que estam avesats a utilitzar i allunyat de postulats racionalitzats podem establir una via de comunicació efectiva sobre aquest tema tan íntim i personal. Haurem de valorar prèviament la conveniència de la presència o no d'altres persones adultes a la sessió per mantenir l'ambient més còmode possible.

El llenguatge que empram, per tant, ha de ser clar i pla (s'ha d'entendre i no ha de donar lloc a segones interpretacions), proper (ha d'emprar les paraules que ells comprenen), rigorós (ha de ser exacte i científic), gràfic, expressiu i respectuós (tenint en compte al màxim tota la diversitat de situacions possibles). En un moment d'exposició màxima a dubtes i inseguretats, l'humor ens pot ajudar a aconseguir una experiència conjunta agradable i divertida davant els nervis habituals d'aquestes situacions d'incertesa.

Per acabar, farem sempre el suggeriment de parlar-ne a casa, amb la família. No els podem deixar fora. Necessiten un adult referent i proper per resoldre qualsevol problema o dubte, no cercar-lo entre els amics, a l'estil de n'Otis, ja que en saben tan poc com ells. També és important anomenar serveis d'assessorament públics (consulta sobre sexualitat de PalmaJove, SexConsulta UIB).

10. CONCLUSIONS

L'educació emocional, l'educació afectivosexual i el feminisme o la coeducació no es poden abordar per separat ja que, com hem exposat al llarg de l'article, estan intrínsecament lligades.

L'educació afectivosexual no es pot tractar a espipellades, sense un fil conductor, convé tenir un itinerari formatiu amb tots els continguts seqüenciats. Es pot aprofitar l'obligatorietat de tenir un projecte coeducatiu a cada centre, segons la Llei 11/2016, per desenvolupar-lo de forma integral.

El vincle emocional amb els continguts i el professorat s'ha de donar perquè aquest aprenentatge sigui efectiu. És l'adult el que ha de moure fitxa i canviar el seu paper de transmissor de coneixements a un paper d'acompanyament i guiatge amb honestedat, confiança i un vincle sincer.

Consideram necessari un programa d'educació afectivosexual, emocional i coeducatiu elaborat amb perspectiva de gènere per part de professionals ben formats des de l'administració, per tal de facilitar-ne la tasca al col·lectiu docent.

És convenient una actualització constant de la diagnosi per tal d'atendre tot el ventall de noves realitats que impacten damunt el nostre alumnat i d'aquesta manera cobrir les seves necessitats formatives sobre aquest tema. Això ho podem dur a terme revisant periòdicament els continguts del nostre programa i mantenint el contacte directe amb les aules.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ainsworth, M., Bowlby, J. (1965). *Child Care and the Growth of Love*. Penguin Books

Ballester, L., Orte, C., Pozo, R. (2018). Nova pornografia i canvis en les relacions interpersonals. A: Ballester, J. (dir.) *Anuari de l'Educació de les Illes Balears. 2018*. Universitat de les Illes Balears, Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Meneses, C., Rua, A. i Uroz, J. (2018). Exploring motives to pay for sexual services from opinions about prostitution. *Revista Internacional de Sociología*, 76(1):e091.

Montagu, A. (1986). *El tacto: la importancia de la piel en las relaciones humanas*. Paidós.

Mora, F. (2014). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

O'Connell, H. (1998). Anatomical Relationship Between Urethra and Clitoris. *The Journal of Urology*.

Tomàs, A. M., Ordinas, M., Caldés, L. i Aranguren, R. M. (2017). *Amb tots els sentits. Educació afectiva i sexual a la infància i a la pubertat*. Conselleria de Salut de les Illes Balears.

Una proposta de coeducació afectivosexual amb perspectiva feminista a l'IES Josep Font i Trias

Aina Cassanyes

Laura Izquierdo

RESUM

Aquest article dona a conèixer un model educatiu fonamental per promoure un vertader canvi social i cultural en les relacions afectivosexuals a l'adolescència, que és la base d'una societat menys violenta, més constructiva i igualitària: la coeducació afectivosexual. Es descriu el projecte de coeducació afectivosexual duit a terme a l'IES Josep Font i Trias (Esporles), el curs 2019-20, desenvolupat a partir de quatre línies estratègiques d'intervenció: Dona i drets humans, Educació afectivosexual, Diversitat afectivosexual i Comissió d'Alumnat per la Igualtat.

RESUMEN

El presente artículo da a conocer un modelo educativo fundamental para promover un verdadero cambio social y cultural en las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia, que es la base de una sociedad menos violenta, más constructiva e igualitaria: la coeducación afectivo-sexual. Se describe el proyecto de coeducación afectivo-sexual llevado a cabo en el IES Josep Font i Trias (Esporles), el curso 2019-20, desarrollado a partir de cuatro líneas estratégicas de intervención: Mujer y derechos humanos, Educación afectivo-sexual, Diversidad afectivo-sexual y Comisión de Alumnado por la Igualdad.

1. INTRODUCCIÓ

El sistema educatiu s'enfronta a un repte de cada vegada més necessari i urgent: l'educació en els afectes, les emocions i la sexualitat. L'escola, com un dels principals agents socialitzadors dels infants i el jovent, té el deure inexcusable de pal·liar les desigualtats inherents a les estructures socials arrelades en el sistema capitalista neoliberal que governa el món i que posa en primera plana la producció, l'individu i la competència. En aquest sistema, el desenvolupament afectivosexual de les persones passa a ser un producte més de consum, de despersonalització i banalització que, al cap i a la fi, genera una sèrie de desigualtats i violències que es manifesten de diverses formes: assetjament entre iguals, assetjament sexual, violència sexual, violència de gènere i violència masclista. Educar en les relacions afectivosexuals les generacions de nins i nines, adolescents i joves és un repte de l'escola del segle XXI. La Llei orgànica 2/2010, de 3 de març, de salut sexual i reproductiva, el capítol III de la qual està dedicat a la formació en salut sexual i reproductiva en el sistema educatiu, és el primer referent que es troba a l'Estat espanyol que afirma la necessitat d'incloure al currículum formal l'educació, no sexual, sinó afectivosexual (Venegas, 2017). Aquesta llei promou un canvi en l'enfocament de l'educació sexual, dirigit més a la salut, i una transformació pedagògica que va de l'individualisme que proposa una educació d'enfocament patriarcal cap a la necessitat de justícia social de centrar l'educació en les relacions afectives, l'autoconeixement i la naturalesa socioestructural que té la dimensió afectivosexual de les persones (Venegas, 2017).

En aquest sentit, el model pedagògic de la coeducació afectivosexual no tan sols és pertinent, sinó totalment necessari per donar resposta als reptes que les societats contemporànies demanen a l'escola. Una escola que, a poc a poc, està abandonant el model mixt i androcèntric del tot insufi-

cient per assolir la igualtat real entre les persones. La dimensió dels afectes i les emocions, lligats indiscutiblement a la sexualitat de la població més jove, ha de ser implementada a l'escola pública amb el suport de les institucions i d'altres agents de socialització, si es vol promoure la igualtat sexual, de gènere, i una societat amb persones compromeses amb la justícia social, que posin a la primera plana les cures, els afectes, la sensibilitat, l'empatia i la solidaritat.

2. LA COEDUCACIÓ EN LES RELACIONS AFECTIVOSEXUALS

La coeducació és una manera de veure, projectar i propiciar una educació sense biaix de gènere. Sorgeix de la necessitat d'implementar als centres mesures que fomentin la construcció de relacions igualitàries entre els nins i les nines, els i les adolescents i els i les joves, sobre la base de criteris d'igualtat, el desenvolupament integral de la persona al marge d'estereotips i els rols segons el sexe, l'orientació i la identitat sexual. També, un dels seus principis és la prevenció de conductes violentes en tots els nivells, especialment de la violència masclista, i el desenvolupament d'un model de relacions afectivosexuals no patriarcals i jerarquitzades, a favor d'unes altres en què es revaloritzin els afectes, el plaer mutu i compartit, i altres sexualitats no heteronormatives.

En aquest punt, és necessari abordar la importància que té, en l'actualitat més que mai, coeducar afectivament i sexualment l'alumnat. En un món globalitzat i tecnològicament avançat com el nostre, el jovent és colonitzat pel model de pornografia *mainstream*, que és la base de la violència sexual que sofreixen algunes adolescents. L'impacte que té aquesta pornografia consumida a través d'internet sobre les conductes sexuals i les relacions entre els gèneres es tradueix en una familiarització molt primerenca amb pràctiques de risc, la banalització de les relacions interpersonals, així com la vinculació amb noves modalitats de prostitució (Ballester, Orte i Pozo, 2018).

Per una altra banda, encara que en l'àmbit legislatiu hi ha hagut avenços en matèria de reconeixement dels drets i la visibilitat de la diversitat afectivosexual, és cert que encara es troben a les aules conductes discriminatòries envers altres formes de reconèixer la sexualitat, creences i valors sobre identitats sexuals i dissidències de gènere (Ruiz, 2017).

Desenvolupar la dimensió afectivosexual de la ciutadania és, per tant, un acte polític, que va més enllà de la pràctica pedagògica individual. És tota una declaració d'intencions, és fer que «allò personal esdevingui polític». L'escola té el deure d'educar, és a dir, de visibilitzar, conscienciar i transformar per mitjà de les connexions de les experiències personals afectives, sexuals i relacionals i les grans estructures socials i polítiques que les configuren. El personal docent de tot l'Estat espanyol i de les Illes Balears en concret compta amb tot el suport normatiu i legislatiu per provocar els canvis necessaris en la població més jove. El camí cap a la implementació de la coeducació afectivosexual real i efectiva a partir d'accions, formacions —tant del professorat com de l'alumnat i les famílies— i la progressiva immersió en el currículum, i transversalment, de la cultura coeducativa està obert. Però, per a l'assoliment d'un canvi de paradigma, encara que lent i progressiu, es fa necessari que es faciliti i que es reconegui la feina dels i les agents de coeducació, que les coordinacions de coeducació dels centres educatius siguin considerades imprescindibles i urgents.

3. LA COEDUCACIÓ AFECTIVOSEXUAL A L'ESTAT ESPANYOL

El model d'escola mixta que a l'Estat espanyol es va començar a obrir camí a partir de l'any 1970 arran de l'aprovació de la Llei general d'educació (LGE) suposà l'inici d'un canvi de paradigma en la manera d'ensenyar i d'aprendre de l'alumnat de totes les etapes educatives de l'escola pública. La generalització d'aquest model, que homogeneïtzà el currículum per a tots els nins i les nines, suposà «un enorme impuls al progrés educatiu de les dones espanyoles» (Subirats, 2017: 25), després dels anys negres de repressió i segregació franquistes. Però no va ser suficient per garantir la igualtat d'oportunitats en una societat que començava a fer les primeres passes en la democràcia recentment adquirida. Així, s'hagué d'esperar fins a l'any 1990 perquè la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE) reconegués el sexisme i l'androcentrisme implícits al currículum (tant formal com ocult) del sistema educatiu i establís l'educació sexual com un element transversal. Per primera vegada s'introduïen els principis d'igualtat en la pràctica docent. I s'inaugurava el camí cap a una escola coeducativa que propulsés un vertader i profund canvi social i cultural.

Avui dia els centres educatius de l'Estat espanyol es regeixen per la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMQE), que a la vegada reforma alguns aspectes que marcava la Llei orgànica d'educació (LOE) de 2006. En el tema que ens ocupa, es deixa de fer menció a la igualtat entre homes i dones i al tractament i superació de comportaments de caràcter sexista (Bejarano i García, 2016).

Malgrat aquesta presència formal, l'educació afectivosexual a l'Estat espanyol ha estat una assignatura pendent (Cabrera, 2016). Per una banda, el fet que es concretés com un tema transversal era un intent de donar-hi presència durant tot el recorregut curricular de l'alumne i perquè s'impartís de manera interdisciplinària. Ara bé, aquesta transversalitat conduí a la dificultat d'establir en quin moment i en quina àrea s'acabava donant aquesta matèria. Sovint es realitzaven tallers puntuals organitzats pel bon quefer dels equips d'orientació o dels equips directius (Cabrera, 2016). També es podien fer encaixar els continguts en altres assignatures, com en Ciències Naturals o Educació per a la Ciutadania (quan existia), però acabava depenent de la voluntat i la formació del docent (Remacha, 2019). Aquests continguts sovint s'impartien sense tenir en compte tot el desenvolupament maduratiu de l'alumnat al llarg de la seva escolarització. A més a més, de vegades s'oblidava el caràcter ampli de la matèria i s'executava en un enfocament excessivament biologista, reduït a la fisiologia i l'anatomia (Bejarano i Mateos, 2016). O es construïa basada en la por: la por als embarassos no desitjats, la por de contraure malalties de transmissió sexual. Es transmetia el model de risc (López, 2005), en què la intervenció educativa té com a objectiu prevenir els riscos relacionats amb la salut, bàsicament prevenció d'embarassos i de la sida. Es deixava de banda tot l'àmbit afectiu, emocional i social.

S'ha de dir que a l'Estat espanyol hi ha hagut algunes experiències pioneres de programes que tracten l'educació afectivosexual des d'una visió integradora. El programa navarrès Skolae, posat en marxa el curs 2017-2018, i premiat per la UNESCO (2019), presenta un pla integral des de l'etapa 0-3 anys fins als 18. Es romp així amb la idea que fins ara s'havia sostingut que són continguts que s'han de tractar a partir de l'adolescència i es defensa que han de tenir una continuïtat al llarg de totes les etapes educatives i escolars. En aquesta mateixa línia, es troba Karícies i Plurales.

4. LA COEDUCACIÓ AFECTIVOSEXUAL A LES ILLES BALEARS

L'educació afectivosexual als centres educatius de les Illes fa un salt qualitatiu amb l'aprovació, el 2006, de la Llei d'igualtat de dones i homes. Aquesta normativa té un apartat d'aplicació específica en l'àmbit educatiu i estableix la introducció als centres educatius de projectes de coeducació. A més a més, fomenta la promoció entre el professorat d'una formació específica en matèria d'igualtat d'oportunitats, coeducació, violència masclista i educació afectiva i sexual, i la creació, a tots els centres, de la figura de l'agent de coeducació.

A les memòries de l'Institut per la Convivència i l'Èxit Escolar (ICEE, 2017-2019) dels darrers anys, es pot veure que les xifres aportades indiquen indiscutiblement un augment considerable de la tasca coeducativa als centres escolars. A dia d'avui són 170 els centres que disposen d'una persona agent de coeducació, la qual cosa implica un creixement de quasi el 50% respecte del curs anterior. També, hi ha hagut un creixement de la presència de la coeducació en els objectius curriculars de centre, així com de campanyes de sensibilització, organització d'actes commemoratius en dies assenyalats i la creació de programes específics per fomentar la igualtat de gènere (ICEE, 2018-2019).

A part d'aquesta progressió en l'àmbit normatiu i formal, no hem d'oblidar que en la societat civil els moviments feministes prenen força a partir de la vaga del 8M de 2017 (Ferragut, 2020). És en aquest curs escolar quan neix la xarxa Feminisme a l'Escola, un col·lectiu assembleari de docents que treballen la coeducació a les Illes Balears. L'objectiu és crear xarxa i facilitar l'intercanvi d'experiències i de recursos, a més de coordinar accions conjuntes. Des dels inicis, el col·lectiu ha anat creixent i algunes de les seves convocatòries més potents han arribat a aplegar fins a 140 centres. No es pot, doncs, passar per alt l'impacte d'aquesta xarxa que ha dinamitzat en els darrers tres cursos escolars la tasca coeducativa dels centres de les Illes.

5. L'EXPERIÈNCIA EN COEDUCACIÓ AFECTIVOSEXUAL A L'IES JOSEP FONT I TRIAS[1]

La pràctica coeducativa al nostre centre, recolzada per la llei estatal i autonòmica, ens permet tenir uns marges d'acció i fonamentació davant el claustre, l'alumnat i les famílies i anar desmuntant les resistències que es van trobant. La comissió de coeducació es va adonar des del seus inicis que la paraula «feminisme» encara té mala premsa, bé per desconeixement, bé per prejudicis. Dotar aquesta tasca de formalitat i legitimitat dona més argumentari per assegurar davant les persones escèptiques o contràries a la tasca coeducativa i la perspectiva feminista que la igualtat plena i real encara avui no està assolida. El deure indiscutible i la motivació principal, doncs, a l'hora d'implementar la coeducació a l'IES Josep Font i Trias va ser ara fa tres cursos «desconstruir» els falsos mites sobre la igualtat que circulen pels passadissos, entre les converses dels i les adolescents, quan veiem que s'accepten formes de violència simbòlica, quan arriben casos al departament d'orientació i a la comissió de coeducació d'al·lotes que han patit abusos o assetjament, testimonis de micromasclisme o, fins i tot, de violència de gènere.

[1] Es pot consultar el projecte de coeducació afectivosexual a l'adreça següent: https://lis8697.wixsite.com/coed2019-2020.

El projecte coeducatiu del centre parteix d'un enfocament integrador. Un dels principals objectius és seguir obrint l'espai humà i vincular-se amb persones i entitats que tant en el passat com en el present curs col·laboren activament amb la nostra tasca coeducativa, com ara els ajuntaments de la comarca de Tramuntana (Esporles, Valldemossa, Puigpunyent i Estellencs), ja que tenim alumnat procedent d'aquests municipis, l'AMIPA, la Universitat de les Illes Balears, Ben Amics i Metges del Món.

Les temàtiques, les accions i els tallers seqüenciats per cada nivell educatiu (al centre només s'imparteix de 1r a 4t d'ESO) al llarg del curs 2019-2020 es varen desenvolupar entorn de quatre línies estratègiques d'intervenció.

1. Dona i drets humans
2. Educació afectivosexual
3. Diversitat afectivosexual
4. Grup d'Alumnat per la Igualtat

Cal dir que la formació que rep l'alumnat està inclosa al PAT (Pla d'acció tutorial), per tal de garantir la formació continuada i la implicació dels tutors i les tutores.

Dona i drets humans

Aquesta línia estratègica pretén denunciar situacions d'abús arrelades en l'organització social, cultural i política que valora la dona com un ésser inferior a l'home en diferents països i continents del món. La visibilització de l'explotació laboral, la mutilació genital femenina, la sexualització i cosificació, la violència de gènere i el tràfic de persones van ser els temes que es desenvoluparen mitjançant tallers, exposicions i xerrades que van ser impartits per tècniques de Metges del Món, a més de comptar amb un testimoni directe d'una jove de 17 anys migrant i d'una dona que va patir mutilació.

La planificació començà al mes d'octubre i estava programada fins al mes d'abril. Es va temporalitzar una sessió mensual per a l'alumnat de 1r a 4t d'ESO, però no es va poder concloure a causa de la pandèmia de COVID-19. Dins aquesta línia estratègica es van incloure dues de les xacres socials més deshumanitzadores i agressives contra les dones: la prostitució i la seva eina pedagògica, la pornografia. Aquestes dues temàtiques varen ser presents als darrers cursos, 3r i 4t, mitjançant diferents xerrades i tallers.

Per una banda, l'alumnat de 4t va assistir a la conferència: «Nova pornografia i canvis en les relacions interpersonals d'adolescents i joves», pronunciada per la doctora Carme Orte, que analitzà l'impacte que té sobre les conductes sexuals i les relacions entre gèneres la nova pornografia distribuïda per internet.

Per altra banda, es va programar per a 3r i 4t, dins els actes commemoratius del 8M, la conferència d'Amelia Tiganus: «Cómo vivir sin violencia sexual». Per mitjà d'un discurs ben articulat i pedagògic, Tiganus, exemple de resiliència i coratge, va relatar no tan sols part de la seva experiència als camps de concentració que són els prostíbuls, sinó també les claus per detectar la violència i de quina

manera en l'actualitat les màfies segueixen controlant la vida de milions de dones i nines al món. L'impacte de la conferència va ser tal que, en acabar, una desena d'al·lotes es va acostar a la ponent a donar-li les gràcies. Gràcies per haver posat en paraules intuïcions i conviccions, per haver parlat del consentiment i el desig i per haver aclarit la importància de saber diferenciar-ho.

Diversitat afectivosexual

Als primers cursos de l'ESO, es desenvolupen tallers relacionats amb la diversitat afectivosexual i de gènere des de fa quatre cursos. Els continguts dels tallers (dividits en dues sessions) reflexionen sobre la diversitat afectivosexual i de gènere i com estan recollits als Drets Humans. La metodologia del taller és participativa, ja que l'alumnat va construint-ne els continguts mitjançant dinàmiques i discussions en grup. Així, des de 1r d'ESO s'introdueixen debats en relació amb la discriminació, els prejudicis, els estereotips, la socialització diferenciada basada en els rols de gènere, els mites sobre el col·lectiu LGTBI, l'assetjament escolar envers la diversitat afectivosexual i de gènere, i els diferents models de famílies. Arran d'aquests tallers, impartits per l'associació Ben Amics, observam que el nostre alumnat està bastant sensibilitzat envers la diversitat afectivosexual i de gènere, encara que respecte a la identitat sexual tenguin més dubtes i prejudicis. És per això que any rere any aquests tallers són benvinguts i ben valorats en general.

Una altra proposta va ser la realització del taller «Desenredant el gènere», de La Lioparda Teatre, en què, amb la metodologia pròpia del teatre de les oprimides, les famílies, l'alumnat i el professorat van repensar els conceptes de sexe, gènere i identitat. A més de l'impacte que la metodologia del teatre de les oprimides va tenir sobre les participants, destacam el fet d'haver pogut reunir persones de diferents edats, experiències i sexe que reflexionen sobre el sistema opressor patriarcal tan interioritzat en les nostres vides quotidianes.

Educació afectivosexual

A 2n i 4t, l'educació afectivosexual amb perspectiva feminista va ser present mitjançant una sèrie de tallers amb una metodologia dinàmica i participativa. La doctora Elisa Bosch partí d'exercicis previs sobre consciència pèlvica, anatomia, fisiologia dels genitals femenins i masculins, i es desenvoluparen qüestions sobre sexualitat, estereotips, hipersexualització, cultura de la violació, els efectes de la pornografia com a única via d'educació sexual dels i les joves, la prostitució i el tràfic. A més, es tractaren altres temes sovint poc comentats, com les diferents emocions que es generen en les relacions sexuals. D'ençà que es fan aquests tallers, ens adonam de la urgència i importància de renovar les convocatòries, ja que sovint es manifesten opinions entre el nostre alumnat que reflecteixen que el porno normalitza algunes pràctiques de risc i transmet una visió denigrant de la dona.

L'alumnat de 1r i 3r va rebre el taller teoricopràctic anomenat «Presión estètica: esclav@s de la imagen», conduït per la psicòloga Andrea Alcoverro. Amb una perspectiva feminista, es van visibilitzar els referents nefasts que les societats contemporànies construeixen a través del cinema hollywoodià, Disney i la publicitat heteronormativa. Aquests referents imposen comportaments, actituds, models i cànons de bellesa impossibles, totalment devastadors per a l'autoestima de les persones, especialment de les dones. El taller va dirigit a denunciar la pressió estètica a la qual estan

sotmeses, ja sigui directament o subtilment, sota la influència dels referents mencionats, dels mitjans de comunicació, premsa, publicitat, i del discurs interioritzat propi de les societats consumistes com la nostra. La pregunta que els va llançar la professional que va fer el taller va ser: quin és el preu de la bellesa? Pregunta clau que va servir per treballar la visió crítica i constructiva del nostre alumnat i arribar a la conclusió compartida de triar, malgrat tota la pressió externa, viure el cos, la sexualitat i les emocions de manera genuïna i diversa.

Per a les al·lotes de 2n d'ESO es va treballar l'empoderament i la prevenció d'agressions sexistes per mitjà de l'autodefensa feminista, Wen-Do, que es va dur a terme en el marc de les accions per a la prevenció de les violències masclistes del 25N i va ser guiada per l'educadora social Gema Domínguez. L'autodefensa feminista, com a eina de prevenció i actuació, es contextualitza en un marc de desigualtat i violència estructural en contra de les dones i d'altres persones amb identitats de gènere no hegemòniques. Comptar amb recursos teòrics i pràctics per fer front individualment i col·lectiva a la violència masclista és una de les estratègies principals del Wen-Do, que no s'entén només com un conjunt de tècniques físiques, sinó que també treballa l'actitud d'empoderament que ens dona l'experiència i la reflexió provinent del marc teòric i pràctic dels feminismes. No podem pensar només en eines físiques de defensa personal, perquè la majoria d'agressions que vivim les dones i altres persones amb identitats de gènere no hegemòniques no són només físiques. Hem d'entendre que la socialització de gènere ens situa al carrer amb la indefensió apresa, l'ideal d'amor romàntic, la cultura de la violació i altres imaginaris col·lectius que perpetuen la desigualtat, per poder comprendre les dificultats que tenim per a la legítima defensa. Per altra banda, quan es parla d'autodefensa feminista és molt important desvetllar els prejudicis que sovint van de la mà de l'etiqueta «autodefensa». Les participants, en aquest sentit, varen poder parlar que no es tracta d'anar «en contra dels homes» i de veure'ls com un potencial enemic o agressor, sinó que les desigualtats estructurals que sovint perjudiquen les dones són reals i tenir recursos per fer front al masclisme és un dret legítim.

Finalment, en aquesta línia estratègica vam programar un taller dirigit als alumnes (només de sexe masculí) de 2n i 3r d'ESO amb l'objectiu de crear un entorn de confiança i seguretat. El taller «Diàlegs masculins», guiat pel col·lectiu Homes Transitant, cerca posar en evidència el masclisme implícit de l'educació que sovint reben els homes, a més de transmetre als adolescents una masculinitat alternativa que condueix a unes relacions més igualitàries.

Grup d'Alumnat per la Igualtat

Trobàrem necessària la implantació d'aquesta línia de treball, també principalment de caràcter formatiu, complementària de les línies anteriors. El curs 2018-19 es va crear un grup format per alumnat que, de manera voluntària i en horari extraescolar, es dedica a adquirir una formació més profunda sobre coeducació i feminisme, i a desenvolupar una línia d'acció i de treball més específica al centre. Enguany, el grup d'alumnat (que també roman obert a la col·laboració de professorat) s'ha reunit els dimecres de 14 a 15 hores i ha duit a terme formacions específiques, ha participat en l'organització de diferents activitats i ha elaborat la decoració del centre el 25N i el 8M (penjada de pancartes i cartells, creació de *performances*, lectura de manifest, presentació de ponents, elaboració de xapes i mocadorets...).

La instauració d'aquests espais als centres és d'una importància cabdal. A part del bagatge teòric i formatiu, l'alumnat adquireix també recursos molt valuosos per al seu aprenentatge integral, com el treball en equip, organitzatiu i coordinatiu, i esdevé subjecte i motor de canvi social. Es transforma la dinàmica passiva en què, de vegades, l'alumnat es veu immers en el seu aprenentatge. Com a grup, té autonomia per decidir en quins àmbits del seu entorn escolar vol incidir per promoure un canvi d'acord amb els aspectes que ha après en relació amb la coeducació i el feminisme. D'altra banda, comptar amb un grup d'alumnat suposa un avantatge per a la tasca coeducativa, ja que fa d'enllaç entre el professorat i la resta de l'alumnat. El projecte adquireix una línia inclusiva que afavoreix la millora de les relacions dins del centre i es pot arribar a espais, de vegades desconeguts i allunyats per al professorat.

6. CONCLUSIONS

La línia encetada en els darrers anys consolida un projecte que veim fructuós pels assoliments i la formació que rep el nostre alumnat. Prova d'això és que en els darrers cursos s'han incrementat les consultes al Departament d'Orientació sobre temàtiques relacionades amb agressions i assetjament sexuals, i dubtes de caràcter afectivosexual. Interpretam aquest ascens de demandes no com un dèficit d'informació, sinó tot al contrari. Consideram que el nostre alumnat ha esdevingut més sensible i conscient de les agressions masclistes i té certes eines per gestionar aquestes situacions. Quan hi ha conflictes en aquest àmbit, l'alumnat acudeix directament a les professores que formen part de la Comissió perquè sap que serà entès i acollit. Aquest és un dels aspectes més importants, ja que fa alguns anys les intervencions davant un problema concret d'assetjament o d'agressió s'enfocaven sense perspectiva feminista. El fet de posseir informació i formació en qüestions de feminisme i coeducació afectivosexual fa que el nostre alumnat pugui posar-se les ulleres violetes a l'hora de detectar desigualtats que abans eren invisibles o que quedaven impunes.

És interessant posar en relleu que el Grup d'Alumnat per la Igualtat ha augmentat en nombre de participants. El primer any eren nou alumnes de 3r i 4t i en el curs actual hi han participat catorze alumnes, la meitat dels quals de 2n d'ESO, la qual cosa ajudarà a consolidar el grup els cursos vinents.

Pel que fa a l'impacte del desenvolupament del projecte coeducatiu, vàrem poder realitzar enquestes de valoració. L'anàlisi més acurada és la relacionada amb el 25N, i les xifres indiquen que els tallers varen ser valorats positivament per l'alumnat. L'activitat que més va entusiasmar fou l'autodefensa feminista, amb una puntuació mitjana de 9,1. Les altres activitats foren puntuades amb un notable. La gran majoria de l'alumnat considerà que s'han de seguir fent activitats per treballar l'educació afectivosexual amb perspectiva feminista.

Malgrat això, som conscients que tenim marge de millora i que se'ns presenten alguns reptes de cara als propers cursos. Per a la Comissió de Coeducació és important mantenir la feina feta aquests darrers tres anys i seguir consolidant el projecte com un dels eixos vertebrals del centre. Per això, és necessari comprometre el claustre perquè la tasca de la Comissió pugui tenir una coherència interna global i que no es contradiguin els continguts i les actituds treballats amb la

pràctica quotidiana. És a dir, és convenient revisar materials didàctics, donar importància al llenguatge inclusiu en la documentació i cartelleria del centre, examinar els efectes del currículum ocult, repensar els espais, fomentar la prevenció de les violències masclistes al centre, elaborar el Pla d'igualtat... Per aconseguir la meta d'educar en igualtat és indispensable la formació del professorat en termes de coeducació.

A més a més, hem detectat que hi ha una mancança de participació d'homes en el projecte coeducatiu del centre, la qual cosa provoca que faltin referents masculins. Aquests són indispensables a l'hora de combatre les resistències que sovint ens trobam, en major nombre, entre l'alumnat de sexe masculí.

S'ha de dir també que els centres educatius no són aliens a les dinàmiques discursives de la societat. En els darrers temps hi ha hagut un augment de propostes i discursos de caire conservador que han duit a manipular i tergiversar la legitimitat i els continguts del moviment feminista. Quan ens trobam amb aquestes resistències provinents tant de l'alumnat com de les famílies la resposta de la Comissió és mantenir sempre un esperit dialogant i constructiu que ajudi a desmuntar prejudicis i, alhora, a adoptar una postura crítica.

La coeducació avui és més necessària que mai.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester, L., Orte, C. i Pozo, R. (2018). Nova pornografia i canvis en les relacions interpersonals. Balears front Espanya. *Anuari de la Joventut de les Illes Balears*, vol. 1, núm. 1, 229-264.

Bejarano, M. T. i García, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, any 32, núm. 13, 756-789. http://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD45369.pdf

Bejarano, M. T. i Mateos, A. (2016). Reflexiones y propuestas para mejorar la educación afectivo-sexual en España. A Regina Costa, P., Pinheiro de Queiroz, E. i Teixeira, F. (coord.). *Atravessamentos de gêneo, corpos e sexualidades: Linguagens, apelos, desejos, posibilidades e desafios* (pàg. 149-172). Universidade Federal do Rio Grande: Editora FURG.

Cabrera Gómez, G. (2016). *Valoración del éxito de la educación afectivo-sexual en adolescentes* [tesi doctorat]. Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/40282/1/T38061.pdf

Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Foltz, M. L., Núñez-Mangana, A. M. i Rodríguez-Castro, Y. (2007). Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Clinical and Health Psychology,* vol. 7, núm. 3, 739-751.

Ferragut, Mar. (8 de març de 2020). Eclosión de asociaciones feministas en Mallorca. *Diario de Mallorca*. https://www.diariodemallorca.es/suscriptor/almudaina/2020/03/08/eclosion-asociaciones-feministas-mallorca/1492494.html

Institut per la Convivència i l'Èxit Escolar (2017-2018). Memòria de l'Institut per la Convivència i l'Èxit Escolar. 2016-2017. https://intranet.caib.es/sites/convivexit/ca/estudis_publicacions_i_avaluacions/archivopub.do?ctrl=MCRST8146ZI238597&id=238597

Institut per la Convivència i l'Èxit Escolar (2017-2018). Memòria de l'Institut per la Convivència i l'Èxit Escolar. 2017-2018. https://intranet.caib.es/sites/convivexit/ca/estudis_publicacions_i_avaluacions/archivopub.do?ctrl=MCRST8146ZI306053&id=306053

Institut per la Convivència i l'Èxit Escolar (2018-2019). Memòria de l'Institut per la Convivència i l'Èxit Escolar. Curs 2018-2019. https://intranet.caib.es/sites/convivexit/ca/estudis_publicacions_i_avaluacions/archivopub.do?ctrl=MCRST8146ZI306053&id=306053

Lameiras M., Carrera, M. V., Núñez Mangana, A. M. i Rodríguez Castro, Y. (2006). Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 2, núm. 2, 193-204.

López F. (2005). *La Educación Sexual*. Biblioteca Nueva.

Remacha, B. (11 de febrer de 2019). El Gobierno incluirá la educación sexual para el alumnado «en todas las etapas». *Eldiario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/Gobierno-incorporar-educacion-educativas-LOMCE_0_866863711.html

Ruiz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191. http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063

Subirats, M. (2017). *Coeducació: una aposta per la llibertat*. Octaedro.

Venegas, M. (2017). Coeducar las relaciones afectivosexuales para promover la igualdad sexual y de género y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 13-28. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8589

Sextima! Experiència d'Educació Afectiva i Sexual a Eivissa

Belén Alvite

RESUM

Sextima! és un programa d'educació afectivosexual que es va posar en marxa a Eivissa el curs 2014-15. Va començar aplicant-se al 100 per cent de la població adolescent escolaritzada entre primer i quart d'ESO. Amb un pretest i un posttest, Sextima! es va convertir en el primer programa d'aquestes característiques avaluable en el nostre context. Després de sis cursos d'aplicació, 11.292 alumnes han participat en aquesta iniciativa del Consell d'Eivissa.

RESUMEN

Sextima! es un programa de educación afectivosexual que se puso en marcha en Ibiza el curso 2014-15. Empezó aplicándose al 100 por cien de la población adolescente escolarizada entre primero y cuarto de ESO. Con un pretest y un posttest, Sextima! se convirtió en el primer programa de estas características evaluable en nuestro contexto. Después de seis cursos de aplicación, 11.292 alumnos han participado en esta iniciativa del Consell d'Eivissa.

D'ON VENIM?

El CEPCA (Centre d'Estudi i Prevenció de Conductes Addictives del Consell d'Eivissa) està a punt de complir vint anys. El nostre àmbit d'actuació se circumscrivia inicialment a les dues illes Pitiüses i ens centràvem en el consum de drogues, així com altres conductes addictives, principalment en l'àmbit escolar. En aquests vint anys algunes coses han canviat: l'any 2007 es va materialitzar la creació del Consell de Formentera, així que el nostre territori es va reduir a l'illa d'Eivissa. Així mateix, els temes i problemàtiques que abordam han anat creixent gradualment en funció de les necessitats detectades pels membres de l'equip, així com les demandes rebudes des dels centres educatius. Avui en dia podríem dir que ens hem anat convertint, d'una banda, en un centre de prevenció de situacions de risc associades a la infància i l'adolescència i, d'una altra, en un centre d'assistència, assessorament i formació a famílies que tenen fills adolescents que presenten diferents situacions de vulnerabilitat.

PER QUÈ EL SEXTIMA!?

Amb el transcurs de les nostres activitats a les aules vàrem anar rebent demandes dels centres educatius i de l'alumnat mateix. Així, vàrem començar a desenvolupar activitats relacionades amb la igualtat, la prevenció de la violència de gènere, la violència entre iguals, l'abús de les noves tecnologies i la seva repercussió en el desenvolupament psicològic i social dels menors i la seva educació afectivosexual.

L'experiència prèvia ens deia que l'educació afectivosexual no es treballava d'una forma sistemàtica ni uniforme en els centres de secundària de l'illa. D'aquesta manera, els alumnes rebien més o menys

informació en funció de la planificació de cada centre educatiu i segons el nivell d'implicació del professorat, i això creava grans desigualtats entre els adolescents pitiüsos.

En aquells moments, les úniques activitats sistematitzades que es duien a terme eren sessions informatives que diferents professionals de l'ASEF (Àrea de Salut d'Eivissa i Formentera) dirigien als alumnes de segon d'ESO. En aquestes sessions s'abordava la prevenció d'embarassos no desitjats, així com la de les ITS (infeccions de transmissió sexual). A més, no tots els centres educatius hi participaven. La percepció dels professionals implicats des de l'Àrea de Salut era la mateixa que la nostra. El que es feia distava molt de ser suficient, i ens plantejàrem també la necessitat d'abordar un aspecte fonamental com era l'emocional i les mateixes relacions de parella.

ON VOLÍEM ARRIBAR I COM HO VÀREM FER?

Sota la premissa de no poder ajornar més una intervenció global que milloràs la salut afectivosexual dels nostres adolescents, ens vàrem proposar desenvolupar un programa estructurat que fos, sobretot, el punt de partida inicial que oferís a tot l'alumnat la possibilitat d'accedir als mateixos continguts i activitats, amb l'objectiu de fomentar el mateix tipus de reflexions. Per a això ens vàrem posar a treballar braç a braç amb la doctora Cristina Molina Mirazu, responsable de la UAD (Unitat d'Atenció a la Dona) d'Eivissa i gran professional de l'educació afectivosexual. Des de l'Àrea de Salut tenien la mateixa percepció sobre l'enorme interès que als adolescents els suscitaven aquestes sessions i compartien amb nosaltres la necessitat de fer-ne un abordatge més integral i estructurat.

D'aquesta manera, en el disseny, desenvolupament, implementació i avaluació del programa hi han participat més de trenta professionals amb perfils d'allò més variat (personal mèdic, d'infermeria, de l'educació social, de la psicologia i la pedagogia). Un veritable equip multiprofessional que va començar el procés amb un intens treball de formació per a tots els integrants. En aquesta formació vàrem donar especial importància a incloure-hi una perspectiva de gènere en la qual se sustentàs tot el programa. Així, els tres pilars varen ser la salut, la igualtat i la tolerància.

Els objectius fonamentals del nostre programa són:

- Capacitar per a la presa de decisions responsables en relació amb les pràctiques de risc.
- Prevenir embarassos no desitjats, el VIH i altres infeccions de transmissió sexual.
- Reduir el nombre de diagnòstics d'ITS entre els menors.
- Transmetre als adolescents informació pràctica i actualitzada sobre mètodes anticonceptius i prevenció d'ITS.
- Retardar l'edat d'inici de les primeres relacions sexuals amb penetració.
- Proporcionar-los una formació afectivosexual lliure d'estereotips sexistes, basada en els valors del respecte mutu i l'autonomia personal.

- Fomentar actituds d'empatia i normalització de la sexualitat cap a altres persones amb orientacions sexuals diferents.
- Promoure formes de relació més justes i igualitàries.
- Introduir la visió de gènere com a eix transversal de les activitats programades.
- Dur a terme un estudi comparatiu de resultats abans i després de l'aplicació del programa.

DESCRIPCIÓ DEL PROGRAMA

La posada en comú del treball de l'ASEF i el CEPCA en matèria d'educació afectivosexual va desembocar, per tant, en la idea de desenvolupar i implementar un programa conjunt que aprofitàs l'experiència i els recursos de tots dos equips evitant oferir una duplicitat de continguts en els centres educatius. Així, doncs, el programa té una clara vocació interinstitucional en plantejar la suma d'accions dels dos organismes. Per a aconseguir-ho va ser necessari establir una estreta coordinació i planificació, i per això va ser imprescindible la definició de funcions i competències de cadascun dels organismes, optimitzant així els recursos humans i materials que cada institució aportava.

El programa, que vàrem batejar amb el nom de Sextima!, es va oferir com a tal a tots els centres d'educació secundària d'Eivissa i Formentera des de l'inici del curs 2014-15. Consta de quatre sessions, cadascuna dirigida a un curs d'ESO:

Primera sessió: "La salut afectivosexual" (1r d'ESO. 55 minuts de durada)

Segona sessió: "Taller d'educació sexual" (2n d'ESO. 110 minuts de durada)

Tercera sessió: "Les bones relacions en parella" (3r d'ESO. 55 minuts de durada)

Quarta sessió: "Sexe segur i responsable" (4t d'ESO. 55 minuts de durada), basada fonamentalment en el material que ens va facilitar la Conselleria de Salut del Govern de les Illes Balears.

La primera, tercera i quarta sessions són impartides per tècnics del CEPCA, mentre que la segona sessió és impartida pels professionals de l'ASEF.

Una de les particularitats d'aquest programa és que està estructurat com un continu i, conseqüentment, es va oferir als centres perquè els alumnes que comencin a 1r d'ESO arribin a 4t havent participat en les quatre sessions. He de dir, arribats a aquest punt, que des del principi sabíem que això no era ni de bon tros suficient, però sí que suposava un començament. Un començament per anar sensibilitzant la comunitat educativa de la necessitat d'incloure aquesta mena de programes en la vida escolar dels menors. Un començament que oferís uns mínims a tot l'alumnat i que estigués basat en la igualtat d'oportunitats que ha d'oferir l'escola.

També vàrem tenir en compte incloure-hi el component familiar. Vàrem oferir als centres una xerrada dirigida als pares i mares d'alumnes per tractar els temes que des de Sextima! treballam amb els seus fills i filles i així compartir estratègies útils d'abordatge per poder parlar de sexualitat de manera més senzilla. A més, en aquestes trobades volíem sensibilitzar les famílies sobre la

necessitat de la seva implicació en aquest aspecte tan important en la vida i la salut dels seus fills i filles. Al llarg d'aquests anys hem vist com la xerrada dirigida a les famílies no s'ha demanat tant com hauríem volgut. Observam en els centres de secundària una por excessiva a convocar les famílies i que aquestes no venguin, una cosa totalment justificada si veiem el grau d'implicació que solen presentar la gran majoria en aquesta etapa de l'educació secundària.

La metodologia de les sessions del programa Sextima! es fonamenta en estratègies que impliquen la participació activa de l'alumnat i la construcció de coneixement entre tots a partir d'una exposició teòrica dels tècnics responsables de dur a terme la sessió. Com a material de suport es varen dissenyar presentacions fonamentalment visuals i s'hi varen incloure vídeos amb la finalitat de fomentar el debat i la reflexió dels alumnes sobre els temes abordats.

Desenvolupament de les sessions:

1r D'ESO: LA SALUT AFECTIVOSEXUAL

En aquesta sessió es fa una aproximació al concepte de "sexualitat" com a dimensió fonamental de l'ésser humà que inclou aspectes com el sexe, el gènere, l'orientació sexual, la identitat sexual, la vinculació afectiva i l'amor.

Els objectius:

- Definir els principals conceptes relacionats amb la sexualitat.
- Fomentar la reflexió sobre les bases d'una relació afectivosexual sana i positiva.
- Analitzar les diferències de gènere en la sexualitat.
- Aclarir els mites i les pors davant les primeres relacions sexuals.

Els continguts:

Conceptes bàsics de la salut afectivosexual.

Drets sexuals i reproductius.

Motivacions fonamentals en la presa de decisions per mantenir les primeres relacions.

Diferenciació de conceptes: identitat, orientació i diversitat sexual.

La igualtat en la sexualitat de nois i noies.

Bases d'una relació sexual sana.

Les pors davant les primeres relacions en nois i noies.

2n D'ESO: TALLER D'EDUCACIÓ SEXUAL

L'objectiu general d'aquesta sessió és la prevenció de determinades conductes de risc que poden conduir els adolescents a situacions de vulnerabilitat. Pensem que, en aquestes edats, la curiositat

per tot el que es relaciona amb la sexualitat hi és latent, però que els joves no són, en la majoria dels casos, sexualment actius. Pretenem donar informació i estratègies que portin a prendre decisions responsables i segures en les seves primeres relacions sexuals.

Els objectius:

- Prevenir el risc d'embarassos no desitjats i el contagi d'ITS.
- Fomentar la responsabilitat dels adolescents en la presa de decisions respecte a la seva sexualitat, tenint en compte les relacions afectives i d'igualtat entre sexes.
- Donar a conèixer els recursos que en aquesta matèria hi ha a l'illa.

Els continguts:

Resum anatòmic i fisiològic de l'aparell genital masculí i femení.
Mètodes anticonceptius (promoure'n l'ús de manera habitual i correcta).
Opcions a tenir en compte davant una fallada del mètode anticonceptiu.
Infeccions de transmissió sexual.
Recursos assistencials existents a la seva comunitat.

3r D'ESO: LES BONES RELACIONS EN PARELLA

La idea que solen tenir els joves sobre el que hauria de ser l'amor a vegades està distorsionada per una imatge que tradicionalment la societat ens ha inculcat. Ens trobam que, sovint, els joves continuen pensant que l'"amor" suposa un lliurament incondicional a la parella, i això pot arribar a conduir-los a viure històries difícils i problemàtiques, renunciant a vegades fins i tot a la seva pròpia individualitat.

En aquesta sessió es pretén desmitificar aquesta idea de l'amor i s'hi aborden situacions concretes i bastant normalitzades per a ells com la gelosia, les conductes de control, la manipulació... Aquesta sessió tracta d'ajudar-los a reconèixer relacions abusives, i es treballen pautes que els permetin construir relacions positives i satisfactòries.

Els objectius:

- Potenciar relacions de parella sanes i igualitàries.
- Saber reconèixer els senyals d'una relació tòxica.
- Analitzar els diferents models de relació dins la parella.

Els continguts:

Fases de l'enamorament.

Models de relació en la parella.

Mites de l'amor romàntic.

El control dins la parella.

La gelosia.

Bases d'una relació sana.

4t D'ESO: SEXE SEGUR I RESPONSABLE

A la darrera sessió, el principal objectiu és recordar i reforçar molts dels conceptes i idees abordats a la sessió de 2n d'ESO. Pensam que, pel que fa a la prevenció, és important aprofundir en aquests continguts, ja que en aquestes edats ens trobam amb una població juvenil que en molts casos ja és sexualment activa, i que, per tant, pot beneficiar-se encara més de la informació, estratègies i reflexions que es desenvolupen.

Incidirem en la informació sobre sida i VIH, posant l'accent en els mites i idees errònies que estigmatitzen les persones seropositives. Donarem més informació sobre altres ITS comunes i les seves conseqüències. Insistirem especialment en la importància d'emprar el preservatiu com a mètode de prevenció i desmuntarem els mites sobre el seu ús.

Els objectius:

- Prevenir els embarassos no desitjats i el contagi d'ITS en els adolescents de l'illa.
- Recordar i actualitzar la informació aportada en la sessió de 2n d'ESO.
- Donar resposta als dubtes sobre la sexualitat que puguin tenir els/les joves.

Els continguts:

VIH i sida i altres ITS. Formes de contagi.

Embarassos no desitjats.

Prevenció: l'ús del preservatiu.

Mites sobre els mètodes anticonceptius en general i sobre el preservatiu en particular.

QUÈ HEM APRÈS EN EL CAMÍ?

Amb la perspectiva que ens han donat aquests anys d'implementació del programa, hi ha tres aspectes positius del disseny inicial del Sextima! que m'agradaria fer ressaltar:

1. El treball en xarxa de dues institucions públiques diferents. Vàrem articular totes les fases del programa sobre el treball cooperatiu dels equips del Consell d'Eivissa i de l'ASEF. Per a això vàrem dur a terme diferents jornades de formació i d'intercanvi d'experiències. Aquestes sessions

varen ser no sols prèvies al desenvolupament de l'estructura del programa, sinó que es varen anar repetint després de la posada en marxa d'aquest per anar avaluant tot el procés i consensuant formes d'aplicació. Descobrim que, cercant la manera de col·laborar i coordinar-se entre tots dos equips, els resultats són espectaculars, i que no sempre és qüestió de posar més recursos, sinó que es poden aprofitar millor els existents. Això s'ha traduït, a més, en un alt grau de satisfacció per als professionals que desenvolupen el programa: estam totes i tots molt contents de formar part del Sextima!

2. Vàrem aconseguir que el programa s'aplicàs durant els primers quatre anys en el 100% dels centres de secundària d'Eivissa (públics, concertats i privats). En presentar el programa als equips directius, els vàrem demanar un compromís inicial de participar-hi al llarg dels quatre cursos següents, per a així garantir que podríem analitzar el que ocorre quan el programa s'aplica íntegrament. Tots els centres s'hi varen comprometre, així que aprofit aquest moment per a agrair la seva implicació i confiança.

3. Vàrem incloure en el disseny inicial del programa un estudi per a poder mesurar el seu impacte i així millorar-lo posteriorment. D'aquesta manera, en el primer curs d'aplicació es va passar un qüestionari a tots els alumnes de 4t d'ESO (que mai no havien rebut les sessions del Sextima!). Aquest va ser el nostre pretest, en el qual vàrem tractar d'analitzar els seus coneixements, actituds i experiències sexuals, així com identificar les pràctiques de risc i conèixer les actituds i comportaments en les seves primeres relacions de parella. Una vegada aplicat el programa durant quatre cursos seguits, vàrem passar el mateix qüestionari als alumnes de 4t d'ESO que ja havien participat en tot el programa. Vàrem establir comparacions entre el grup del pretest i el del posttest per a extreure conclusions i noves línies de treball.

Després d'analitzar les dades del qüestionari, l'intercanvi d'experiències entre els professionals implicats, els suggeriments dels mateixos centres educatius i les opinions que recollíem de l'alumnat, va haver-hi una sèrie d'aspectes que ens vàrem proposar millorar durant el procés d'implementació:

– Incloure el tema dels abusos sexuals a menors. Ens va semblar important incloure estratègies que els ajudin a identificar aquestes situacions, a més de com buscar ajuda en el seu entorn pròxim.

– Vàrem haver d'incidir especialment en el tema del consentiment, perquè en l'intercanvi d'opinions en les sessions vàrem detectar un llindar de tolerància excessivament alt a pressionar o rebre pressions per part de la parella per a mantenir relacions sexuals.

– Vàrem alleugerar els continguts relacionats amb altres mètodes anticonceptius per a poder recalcar la importància de l'ús del preservatiu en totes les seves relacions sexuals, independentment del temps que faci que van amb la parella.

– Vàrem incorporar dinàmiques que els ajudin a abordar amb esperit crític les imatges que consumeixen en pàgines de pornografia. Des del començament vàrem ser conscients que

el consum d'aquesta mena de continguts creix de manera exponencial entre població molt, molt jove.

– Vàrem fer una formació de perspectiva de gènere per a tots els professionals implicats, amb la finalitat d'unificar els missatges i consensuar de nou els continguts de les sessions.

– Es va fer una segona jornada de formació centrada en l'educació afectivosexual, atès que, en el transcurs dels anys, nous professionals (per la mobilitat del personal de l'ASEF, fonamentalment) es varen anar fent càrrec d'impartir les sessions. Volíem evitar que els missatges fonamentals del programa s'anassin diluint, atès que consideràvem important que, encara que cada professional doni a les sessions el seu toc personal, com és lògic, l'estructura del programa havia de mantenir-se tal com havia estat dissenyada al principi, almenys fins a fer-ne la primera avaluació.

QUÈ ENS VAREN DIR ELS ALUMNES SOBRE EL PROGRAMA SEXTIMA!?

En línies generals, es mostren molt contents d'haver participat en el programa. En les avaluacions recollides en els qüestionaris de 4t d'ESO, les diferents sessions han estat molt ben valorades. Sobre un màxim de 5, ells ens donen una puntuació mitjana de 3,8 i elles de 4,1 (encara hi ha marge per a la millora!).

A la pregunta si el programa els ha ofert la informació que necessiten, el 91,2% dels nois i el 95,6% de les noies responen que sí. Això no és una mala dada…, però, quan els demanam si la informació rebuda ha contribuït a fer que la seva salut afectivosexual millori, les dades no són tan positives: el 78% d'ells i el 76,3% d'elles diuen que sí, de manera que tenim gairebé un 30% d'alumnes per "conquistar" els pròxims cursos.

Quan els demanam si després de participar en el programa han reduït pràctiques de risc, veiem que també hem incidit de manera positiva en gairebé el 70% dels alumnes, però continuam identificant un 30% d'estudiants als quals el missatge no ha arribat amb el mateix efecte. Tenint en compte que reduir les pràctiques de risc era un dels nostres objectius fonamentals, hem de replantejar les activitats que desenvolupam per a la presa responsable de decisions. Per a fer-ho, i atès que el programa és escàs en sessions, potser hem d'alleugerir alguns continguts i desenvolupar més dinàmiques que se centrin en això.

M'agradaria ressenyar que, com més participació hi ha hagut en el programa, més sessions i més informació ha demanat l'alumnat. El 2015 el 57,4% de nois i noies deien que volien més informació, i el percentatge ha pujat fins al 72,1% el 2018.

I, per acabar aquest apartat sobre la informació, m'agradaria fer ressaltar que la utilització de les pàgines de pornografia com a font d'informació ha augmentat exponencialment i, a més a més, és una de les dades en què les diferències de gènere són més evidents.

CONCLUSIONS QUE VÀREM PODER EXTREURE DE L'ESTUDI COMPARATIU DE 4t D'ESO SENSE SEXTIMA! I 4t D'ESO AMB SEXTIMA!

Aquest estudi aporta una gran quantitat de dades que consideram rellevants i que hem tractat de tenir en compte tots els professionals que portam dia a dia el programa Sextima! a les aules. És en l'àmbit de la comunitat educativa on volem posar un èmfasi especial: autoritats educatives, professorat, famílies i, per descomptat, alumnes, són els nostres destinataris finals. Hem volgut que el nostre treball tingui una ressonància important, especialment en els mitjans de comunicació, com a vehicle en la transmissió d'un missatge que ha d'arribar a tota la societat d'Eivissa. Participar en aquest Anuari ens dona l'oportunitat de compartir el nostre aprenentatge amb més gent i així poder generar noves sinergies que continuïn enriquint-nos.

La conclusió fonamental d'aquest estudi és que hi ha una necessitat real d'oferir als nostres adolescents una educació integral per a un millor desenvolupament de la seva salut afectivosexual. Aquesta ha de ser abordada des del propi sistema educatiu i de manera ineludible des de la família. Els alumnes així ens ho han fet saber.

Els canvis socials i culturals que vivim són tan ràpids, dinàmics i impredictibles que ens obliguen a crear programes vius que siguin capaços de mutar a la mateixa velocitat per ser tan efectius com sigui possible.

Ara com ara, i després de l'experiència tan excepcional viscuda els darrers mesos a causa de la pandèmia, crec que la salut en tots els seus aspectes ha de formar part de l'ADN de qualsevol sistema educatiu. És temps de mirar què ens falta per fer. I l'educació afectiva i sexual dels nostres joves és una de les assignatures pendents.

Pensam que ha de treballar-se des de l'educació en valors i des d'una perspectiva coeducativa encaminada a ensenyar en la diversitat i des de la igualtat. No ha de quedar en la prevenció d'embarassos no desitjats o ITS, sinó que hauria d'anar més enllà. Una educació afectivosexual que es basi en el respecte, la convivència, la igualtat, i que contribueixi al fet que els joves puguin entendre's millor a si mateixos, d'una banda, i entendre les realitats dels altres, allunyant-se d'actituds com ara el sexisme i l'homofòbia, entre altres. L'educació afectivosexual és un instrument bàsic per a construir una societat millor.

Tornant a les nostres dades, la qüestió a la qual hem tractat de trobar resposta és saber si una vegada aplicat Sextima!, els nois i noies compten amb una preparació i orientació suficient per a adoptar conductes sexuals responsables.

Cal tenir en compte que la variable de gènere és especialment rellevant a l'hora d'acostar-nos a les dades, ja que trobam diferències significatives en moltes de les qüestions plantejades.

Després d'analitzar i comparar els resultats obtinguts en les més de 50 preguntes que constituïen el formulari, tractaré de resumir-ne els més rellevants en dos grups: els resultats positius que aporten optimisme als professionals que formam part d'aquest projecte i els resultats "no prou positius" que ens fan pensar que cal continuar treballant més i millor.

Entre els aspectes més positius, és molt satisfactori observar com, respecte de l'estudi anterior:

- Augmenta la tolerància cap a la diversitat sexual i disminueixen les actituds homòfobes
- Disminueixen les conductes relacionades amb el control sobre la parella i la percepció de la gelosia com una cosa normal en les relacions
- Augmenten les sensacions positives referides a l'estat d'ànim després de les primeres relacions sexuals
- Les noies prenen més la iniciativa, assumeixen més decisions i manifesten més obertament conceptes relacionats amb una sexualitat positiva, com desig, plaer...

No obstant això, hi ha altres aspectes que continuen resultant bastant preocupants i en els quals creiem que és fonamental continuar insistint:

- Un 33% dels nois i noies que han mantingut relacions sexuals amb penetració ho han fet almenys en una ocasió sense utilitzar preservatiu
- La "marxa enrere" com una manera d'evitar els embarassos no desitjats continua sent una conducta bastant freqüent i amb baixa percepció de risc per part seva
- Hi ha un augment de la informació sobre sexualitat que reben a través d'Internet i especialment de webs pornogràfiques.

Tot el que s'ha exposat anteriorment ens serveix per continuar pensant com podem millorar el Sextima! i treballar en aquests aspectes encara preocupants relacionats amb la salut afectivosexual dels nostres joves. Creiem que el programa té una gran acceptació entre professionals i alumnes, però resulta evident la necessitat d'augmentar les actuacions tant en continguts com en temps, perquè resulti encara més efectiu.

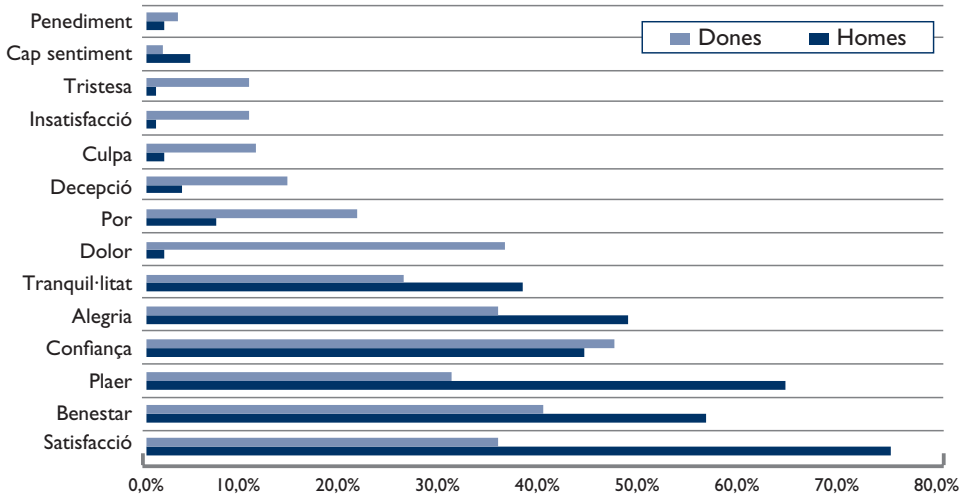
Seria d'allò més positiu que, a més dels professionals de l'ASEF i del CEPCA, també professores i professors poguessin involucrar-se en el desenvolupament del Sextima! o altres activitats dirigides a l'educació afectivosexual dels alumnes d'una manera continuada i constant. Un bon exemple de programa a tenir en compte és Amb Tots els Sentits, del Govern balear.

Així mateix hem de continuar insistint en la necessitat d'implicar les famílies i buscar mecanismes que facin que aquestes participin en activitats proposades pels centres en l'àmbit de l'educació afectivosexual dels seus fills i filles.

Incloc dos dels gràfics de l'estudi, a tall d'exemple. Per a les persones interessades a aproximar-s'hi, les dades de l'estudi es poden consultar a:

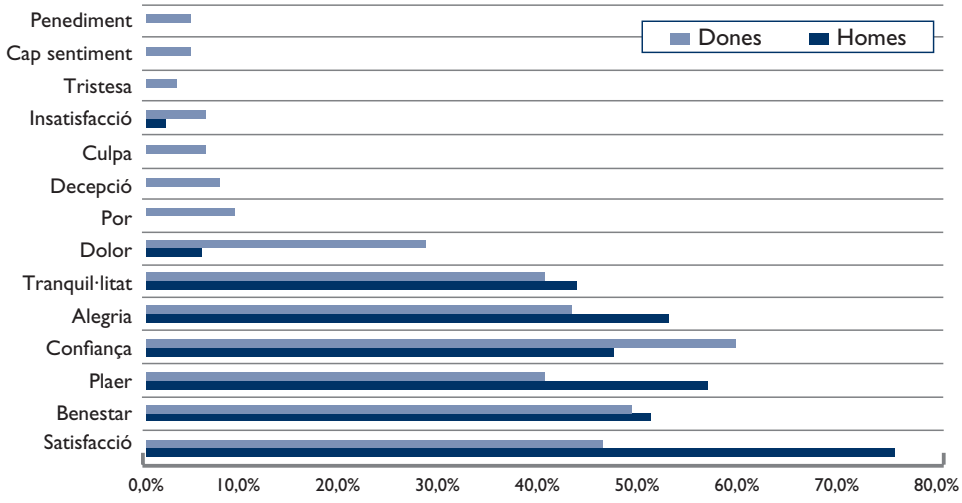
<http://www.conselldeivissa.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_14113_1.pdf>.

Gràfic 1: Sentiments que defineixen millor el seu estat d'ànim després de la seua primera relació sexual amb penetració. Estudi Sextima 2015



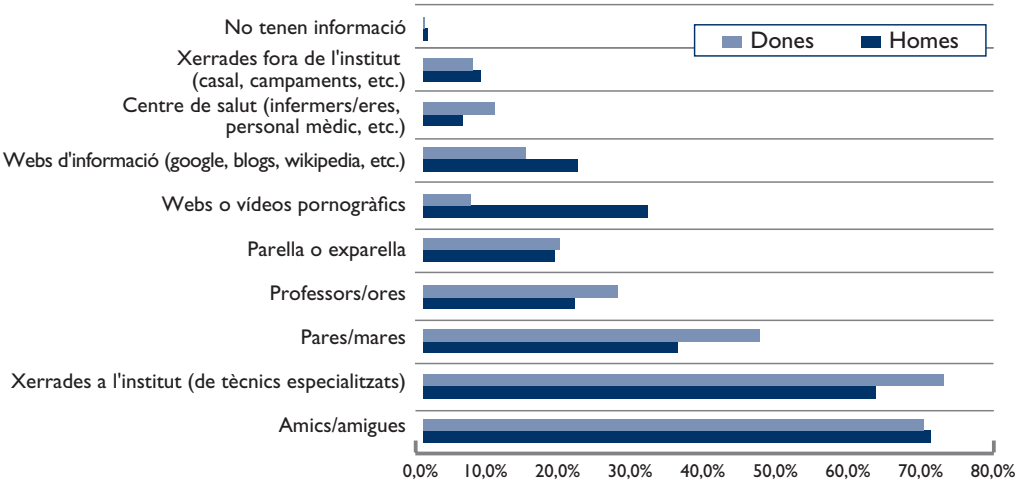
Univers 2015	Homes 2015	Dones 2015
242	114	128

Gràfic 2: Sentiments que defineixen millor el seu estat d'ànim després de la seua primera relació sexual amb penetració. Estudi Sextima 2018



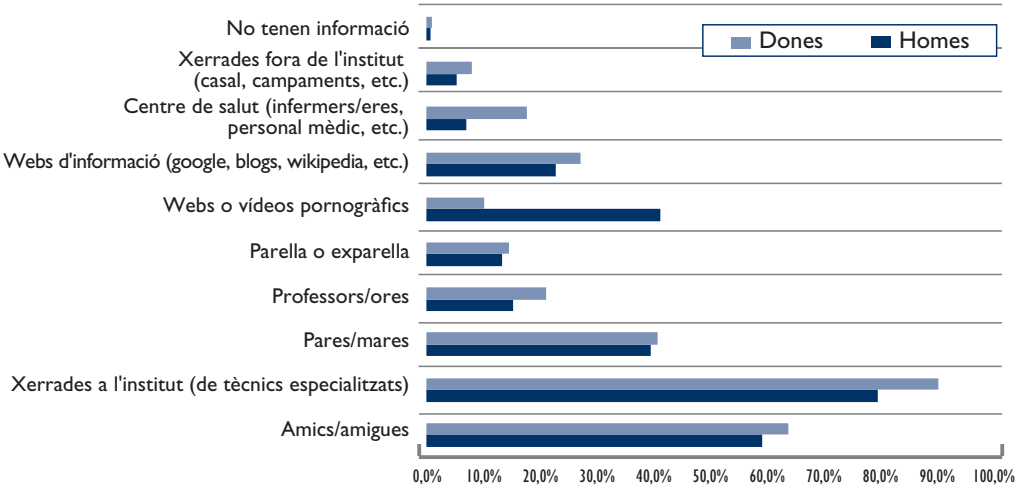
Univers 2018	Homes 2018	Dones 2018
109	48	61

Gràfic 3: Via per la qual han rebut principalment informació sobre sexualitat. Estudi Sextima 2015



Univers 2015	Homes 2015	Dones 2015
809	380	429

Gràfic 4: Via per la qual han rebut principalment informació sobre sexualitat. Estudi Sextima 2018



Univers 2018	Homes 2018	Dones 2018
380	176	204

Calvià, municipi compromès amb l'educació afectiva i sexual

Sandra Sedano

RESUM

El Servei d'Igualtat de l'Ajuntament de Calvià ha engegat un estudi sobre els coneixements i la percepció de l'educació afectiva i sexual i de prevenció de les violències masclistes al municipi de Calvià. Aquesta diagnosi sorgeix de la necessitat de saber si la feina que fan als centres educatius tant el professorat com les entitats externes, i mitjançant els programes de l'Ajuntament, en aquesta matèria, cobreix les mancances i les necessitats de la comunitat educativa. A través de la Subcomissió de Prevenció de les Violències Masclistes que lidera el consistori, es va detectar la urgència d'elaborar un pla de coeducació afectiva i sexual que donàs resposta a allò que l'alumnat, el professorat, les famílies i la ciutadania de Calvià en general demanaven.

RESUMEN

El Servicio de Igualdad del Ayuntamiento de Calvià ha puesto en marcha un estudio sobre los conocimientos y la percepción de la educación afectiva y sexual y de prevención de las violencias machistas en el municipio de Calvià. Este diagnóstico surge de la necesidad de saber si el trabajo que se está haciendo en los centros educativos, tanto por parte del profesorado como por entidades externas y a través de los programas del ayuntamiento en esta materia, cubre las carencias y las necesidades de la comunidad educativa. A través de la Subcomisión de Prevención de las Violencias Machistas que lidera el consistorio, se detectó la urgencia de elaborar un plan de coeducación afectiva y sexual que diese respuesta a aquello que el alumnado, el profesorado, las familias y Calvià en general estaban demandando.

1. INTRODUCCIÓ

Cal investigar quina és la situació actual entre els infants, quant a coneixements i percepció de la sexualitat i l'afectivitat, des de l'educació infantil fins al batxillerat, com també la percepció del professorat dels centres educatius de Calvià i les famílies, que no han rebut cap pista de com tractar aquests temes, considerats tabú encara avui en dia, i cada vegada més relacionats directament amb la pornografia i el tràfic de dones i nines amb finalitats d'explotació sexual.

Rebre una educació afectiva sexual de qualitat per part de personal especialitzat és un dret, tal com es desprèn dels drets sexuals humans i reproductius aprovats per l'ONU l'any 1997. L'educació sexual permet prendre decisions fonamentades en la pròpia sexualitat i la seva vivència, i en la salut; empodera i capacita per fer-hi front a la vida adulta. Per gaudir d'una bona salut és imprescindible una bona salut sexual, entesa com la capacitat de tenir experiències sexuals agradables i segures, lliures de coerció, discriminació i violència.

No podem obviar la feina feta des de ja fa molts d'anys al municipi de Calvià per part de les professionals dels Serveis Socials en relació amb l'educació afectiva i sexual. Les seves intervencions socioeducatives, directament amb les famílies i també amb els joves i les joves, o en coordinació amb els departaments d'orientació dels instituts d'educació secundària (IES), a través de tallers d'habilitats socials, autoestima i comunicació fins a tallers d'igualtat de gènere per als primers cursos de primària, varen iniciar un recorregut imprescindible per assolir el punt on ens trobam avui en dia.

2. RECORREGUT I MITJANS

El municipi de Calvià té tres centres d'educació secundària i onze d'infantil i primària públics. L'Institut Municipal d'Educació i Biblioteques (IMEB), organisme autònom local de caràcter administratiu i de serveis creat per l'Ajuntament de Calvià, és l'encarregat de la gestió directa i descentralitzada de les competències municipals en matèria d'educació i biblioteques. Com a tal, gestiona les deu escoles infantils municipals, autoritzades i homologades per la Conselleria d'Educació i Universitat. Cada any publica i distribueix en els centres educatius del municipi un catàleg d'activitats complementàries de diferents àmbits per desenvolupar en horari lectiu organitzades per diferents departaments i entitats, i una guia per a les AMIPA amb recursos i eines per contribuir a la millora i el desenvolupament de les seves tasques.

És a dir, fa anys que és patent la relació entre el consistori i la comunitat educativa, i que la coordinació entre els professionals sempre ha estat un punt fort a l'hora de desenvolupar el currículum educatiu.

Va ser el 2015 quan es va voler posar sobre la taula la necessitat de coordinar la tasca departamental municipal per aconseguir coherència i continuïtat en els tallers i activitats que ofereix l'Ajuntament. Amb la creació de la Secció d'Igualtat, el 2016, i la contractació per part del Departament de Desenvolupament Social de tres educadores socials responsables d'impartir tallers als CEIP i IES, es va aconseguir establir un itinerari formatiu que pretenia acostar-se a un pla de coeducació, que categòricament duia implícita l'educació afectiva i sexual.

La passa definitiva per poder tenir en compte la veu de tota la comunitat educativa i els departaments municipals relacionats amb la infància i la joventut, directament o indirectament, va ser la creació de la Mesa de prevenció, intervenció i coordinació de l'atenció a víctimes de violència masclista de Calvià, i més concretament, dins aquesta Mesa, la Subcomissió de Prevenció de les Violències Masclistes, formada per representants municipals de la policia local (Viogen i policia tutor/tutora), Igualtat, Intervenció Social i Serveis Socials, Participació Ciutadana, Joventut, Cultura, Institut Calvianer de l'Esport (ICE), IMEB, Institut de Formació i Ocupació de Calvià (IFOC), Turisme i Comunicacions; una agent de coeducació de cada centre educatiu públic del municipi; una representant de l'Institut Balear de la Dona (IBD) i una representant de la Direcció Insular d'Igualtat del Consell de Mallorca.

Els tres IES i la majoria de centres d'educació infantil i primària en varen voler formar part, inclosos el Centre de Formació del Professorat de Calvià, l'Escola d'Adults i la representant de les escoletes municipals.

3. JA HI SOM TOTES!

A l'hora de treballar un tema tan específic i amb un objectiu tan clar, com és l'elaboració d'un pla de coeducació per a Calvià, es va trobar imprescindible crear un grup de treball de coeducació, la finalitat del qual era determinar els punts que calia treballar, millorar, modificar i prioritzar per aconseguir un pla efectiu, real i que donàs resposta a les preguntes de la comunitat

i que aportàs solucions per evitar els riscos provinents d'una educació afectiva i sexual nul·la o de mala qualitat.

No obstant això, el primer que havíem de tenir molt clar era la definició d'educació afectiva i sexual. S'havia d'arribar a un acord en aquest sentit per poder treballar en la mateixa direcció i establir uns objectius coherents. Per això vàrem convidar les persones responsables del programa «Amb tots els sentits» de la Direcció General de Salut Pública i Participació. L'educació per a la sexualitat és una condició indispensable per aconseguir el benestar ple de la persona i el desenvolupament de la seva salut, entenent la salut, segons la definició de l'Organització Mundial de la Salut (OMS), com l'assoliment del desenvolupament i del benestar ple, no només de la salut reproductiva i la prevenció de malalties de transmissió sexual.

La segona qüestió que tant al grup de treball com a la subcomissió en el seu conjunt ens semblava irrefutable era la perspectiva de gènere del projecte. Per una banda, ens avala un marc legislatiu internacional, estatal i local. A la Conferència Mundial de Nacions Unides de 1985, celebrada a Nairobi, apareix una de les primeres referències a l'estratègia de transversalitat de gènere. Posteriorment, a la Conferència Mundial de Pequín, l'any 1995, s'incorpora aquesta transversalitat de gènere o *mainstreaming* com a eina per al disseny, execució i avaluació de totes les polítiques públiques. A principis dels anys noranta s'inclou a les estratègies de desenvolupament comunitari de la Unió Europea. I a l'Estat espanyol, l'article 15 de la Llei orgànica 3/2007, de 22 de març, per a la igualtat efectiva entre dones i homes, disposa que la transversalitat del principi d'igualtat de tracte i d'oportunitats entre dones i homes s'integrarà en l'adopció i l'execució de les disposicions normatives de les administracions públiques, de forma activa, en la definició i pressupostació de les polítiques públiques en tots els àmbits i en el desenvolupament de totes les seves activitats. La Llei 11/2016, d'igualtat de dones i homes, de la nostra comunitat autònoma, estableix què s'entén per perspectiva de gènere a l'apartat segon de l'article 5: la presa en consideració de les diferències entre dones i homes en un àmbit o una activitat per a l'anàlisi, la planificació, el disseny i l'execució de polítiques, tenint en compte la manera en què les diverses actuacions, situacions i necessitats afecten les dones. A més, prescriu que la perspectiva de gènere s'ha d'incorporar a totes les polítiques dels poders públics de les Illes Balears.

Concretament en l'àmbit de la salut sexual, la Llei orgànica 2/2010, de 3 de març, de salut sexual i reproductiva i de la interrupció voluntària de l'embaràs, determina a l'article 5, entre els objectius de l'actuació dels poders públics quant a polítiques sanitàries, educatives i socials, que s'ha de garantir la informació i l'educació afectivosexual i reproductiva en els continguts formals del sistema educatiu (apartat *a*) i l'educació sanitària integral i amb perspectiva de gènere sobre salut sexual i salut reproductiva (apartat e). Així mateix, assenyala que s'han de promoure les relacions d'igualtat i respecte mutu entre homes i dones en l'àmbit de la salut sexual i l'adopció de programes educatius especialment dissenyats per a la convivència i el respecte a les opcions sexuals individuals. Per tant, un pla de coeducació afectiva i sexual només té sentit si és feminista. I en aquest aspecte, hi havia un total consens.

A les primeres trobades, es va recollir tot allò que s'havia de tenir en compte. Quins aspectes es tractarien a cada etapa educativa i com encaixarien l'un amb l'altre a mida que l'alumnat i

les seves famílies anassin passant de curs i evitar a les totes repeticions any rere any, ni tallers de 50 minuts en una tutoria que després no recordaven o malentesos sense poder aclarir per manca de temps.

La nostra proposta també aniria dirigida a les famílies, que, a pesar de ser fonts informals de coneixement, en general no tenen la informació tècnica necessària, i, a més, no solen ser les consultades quan els adolescents i els joves tenen dubtes sobre sexualitat. La manera d'involucrar-les va quedar com una proposta clau perquè el pla fos complet, ja que la percepció general del grup de treball era la manca de participació de mares i pares, i havíem d'esbrinar el motiu i les formes de solucionar-ho.

La sobrecàrrega del professorat en temes no exclusivament acadèmics era una preocupació entre les agents de coeducació, que habitualment són les persones amb més iniciatives educatives que complementen el currículum oficial i que, gràcies a les seves conviccions, motivació i capacitació, és possible dur a terme projectes com el que estàvem plantejant. Sense el compromís d'aquestes persones és molt difícil, per no dir impossible, dur a terme un projecte com cal. S'havia de posar en valor la seva feina, més enllà d'horaris lectius, donar suport a la seva formació i fer-les visibles. La coeducació és transversal i ha d'aparèixer a totes les matèries. Però fins que no hi hagi un canvi de llei educativa que inclogui la teoria feminista com a punt de vista, haurem de crear sinergies entre l'administració, les entitats i la comunitat educativa i reivindicar un canvi del model educatiu efectiu i real.

També vàrem revisar tots els tallers que oferien als centres educatius Desenvolupament Social, Igualtat i policia local que poguessin tenir relació amb una educació integral en sexualitats i afectivitat. El curs 2019-20 vàrem establir des de l'Ajuntament uns continguts adaptats a cada curs escolar i de temàtica continuada.

Per a educació infantil i primària són els següents:

	3 anys (TEI)	4 anys	5 anys (TEI)
HHSS Què són?	Paraules amables	Junts és millor	La vergonya
HHSS Conèixer-te a tu mateix/a	Què m'agrada més?	Com sóc jo?	Les meves emocions
HÀBITS SALUDABLES	Neteja de mans	Neteja del cos	Neteja de les dents
IGUALTAT DE GÈNERE	M'expliques un conte? (Ig)		
CONNEXIÓ SEGURA			
PREVENCIÓ CONDUCTES			
PREVENCIÓ DE L'ABÚS SEXUAL INFANTIL	Taller «Explorant amb en Nil»		

	1r E.P.	2n E.P.	3r E.P. (TEI)	4t E.P.	5è E.P. (TEI)	6è E.P. (CAI)
HHSS Què són?				Cohesió de grup		
HHSS Conèixer-te a tu mateix/a	Emocions i sentiments	L'amor i el dol	Conèixer-te a tu mateix			Autocontrol i resolució de conflictes
HÀBITS SALUDABLES	El mags dels pensaments	Eines de gestió emocional	Alimentació saludable			
IGUALTAT DE GÈNERE	Jo juc al que m'agrada! (Ig)	Descobrim la igualtat de gènere (Ig)				Canvia el conte
CONNEXIÓ SEGURA	Internet segur per a nins i nines (PL)					
PREVENCIÓ CONDUCTES					I tu què en saps?	
					Joves, publicitat i drogues	
PREVENCIÓ DE L'ABÚS SEXUAL INFANTIL	Contacontes «Estela, crida ben fort»					

Al bloc «Habilitats socials» trobam dos mòduls: un que pretén explicar què són les habilitats socials per aconseguir interaccions socials satisfactòries per part dels infants, i un segon en què es treballa l'autoconeixement i la resolució de conflictes.

El bloc «Hàbits saludables» vol facilitar als infants els processos d'aprenentatge necessaris fomentant l'adquisició d'hàbits i conductes saludables.

L'apartat «Igualtat de gènere» persegueix rompre amb els estereotips i els rols de gènere, fomentar la igualtat de dones i homes i prevenir les violències masclistes a través de la reflexió i l'anàlisi.

«Connexió segura» es fa imprescindible a causa de la relació entre infants i tecnologies i, sobretot, per la presència a les pantalles de la pornografia sense discriminar la persona receptora del missatge. Volem evitar que el porno sigui l'educador sexual dels nins i nines de qualsevol part del món. Per aquest motiu la policia local informa sobre els perills i els avantatges, explica quines són les conductes delictives i ofereix consells per evitar suplantacions de la identitat i altres delictes, virus i navegar de forma segura.

El bloc sobre prevenció de conductes addictives se centra en el coneixement i l'assessorament sobre les drogues i específicament la relació amb el món de la publicitat, que té molt a veure amb la capacitat d'adoptar una postura crítica envers el màrqueting i els cànons de bellesa que ens pretenen imposar.

Per a secundària, cicles formatius i batxillerat són:

	F.P. Bàsica	1r ESO (TEI)	2n ESO	3r ESO (TEI)	4t ESO	1r BATX	2n BATX	CF
CONNEXIÓ SEGURA	Internet segur. Xarxes socials (PL)							
		Usos de les xarxes socials	Internet i relacions socials	Sexe i xarxes socials	Connexió segura			
					Taller share (PL)			
PREVENCIÓ CONDUCTES	Què són les drogues?							
				Prevenció de conductes discriminatòries (odi i discriminació) (PL)				
				Dones, drogues i festa				
	Joves, publicitat i drogues							
HHSS		Què sentim? Com ho mostram?						
		Resolució de conflictes i comunicació assertiva						
HÀBITS SALUDABLES		Hàbits saludables						
COEDUCACIÓ		Som adolescent, i ara què?	Afectivitat, autoestima i sexualitat	La sexualitat que tu tries	Desmuntant mites			
		Descobrim la igualtat de gènere (IG)			Prostitució i tràfic de persones amb fins d'explotació sexual (IG)			
	Diversitat afectiva, sexual i de gènere (IG)							
					Treballem les masculinitats (IG)			

A secundària es continua amb el bloc «Connexió segura», que consta de dos tallers impartits per la policia local i un altre, que els complementa, a càrrec de les educadores socials. En els dos primers es parla de xarxes socials, riscos i consells sobre seguretat, i també de la responsabilitat penal, la pressió de grup, l'empatia, l'autoestima, l'autoprotecció, la comunicació, conductes de risc i, en aquest darrer cas, concretament el sèxting. El tercer, adaptat a cada curs, explica com fer un bon ús de les tecnologies.

El bloc de prevenció de conductes dona continuïtat al de prevenció del consum de drogues de primària d'acord a l'edat de l'alumnat i afegeix un taller sobre prevenció de conductes discriminatòries relacionades amb la xenofòbia, l'homofòbia i altres tipus de discriminació.

A partir dels dotze anys és fonamental continuar treballant aspectes relacionats amb les emocions, i per tant, oferir estratègies per poder expressar-les, reconèixer el nostre estat d'ànim i prevenir conflictes, a través de l'assertivitat i altres habilitats socials.

Els hàbits saludables estan molt relacionats al mode de vida dels i les joves, de manera que és molt important oferir hàbits, actituds i comportaments saludables per evitar sobretot trastorns alimentaris, tan associats als patrons estètics actuals, innegablement lligats als estereotips de gènere, i al consum de substàncies addictives. El taller «Dones, drogues i festa» està especialment dirigit a adolescents de 3r i 4t d'ESO i té com a objectiu donar a conèixer els efectes del consum i el concepte de consentiment en un àmbit festiu.

El bloc de coeducació s'inicia amb el taller «Descobrim la igualtat de gènere», en què es reflexiona i es debat sobre la igualtat entre homes i dones, dotant l'alumnat d'eines que permetin establir relacions sanes, basades en el respecte i la igualtat, i l'allunyin de models tradicionals i estereotipats.

A 1r d'ESO també s'ofereix «Som adolescent, i ara què?» per donar a conèixer tots els canvis que implica aquesta etapa vital (hormonals, físics, emocionals, afectius, sexuals...) i obrir un espai de debat i preguntes. A 2n d'ESO es prioritza tractar les relacions personals sanes a partir de l'autoestima i el consentiment, i així prevenir la violència de gènere. A 3r d'ESO, el taller se centra en l'educació sexual, com a procés social i personal que ha de permetre als i les joves assumir de forma responsable la seva sexualitat. El taller de 4t d'ESO desmunta mites sobre l'amor romàntic, els abusos, la pornografia i la prostitució. A partir dels 15 anys, s'ofereixen temes perquè els centres prioritzin, a més de les masculinitats, la diversitat afectiva, sexual i de gènere i l'explotació sexual.

És a dir, no es tracta només de prevenir les infeccions de transmissió sexual o els embarassos no planificats, sinó d'un enfocament molt més ampli que té a veure amb el ple desenvolupament, el benestar i la salut de la persona. La coordinació intermunicipal garanteix que els continguts de les sessions tenguin perspectiva feminista. I per saber si aquesta condició es compleix, hem d'assegurar que el contingut de la xerrada faciliti seguretat i que no creï pors i més dubtes sense contestar; que se centri en la diversitat de les persones, dels cossos i de les relacions; que el sentit de la responsabilitat estigui repartit; que fomenti la comunicació i l'escolta respectuosa i amb la finalitat d'erradicar la violència masclista i aconseguir sexualitats plenes i plaents.

Amb tota aquesta informació, la conclusió va ser que era necessari, per poder continuar, conèixer la situació actual al nostre municipi en aquesta matèria. L'Ajuntament de Calvià va posar en marxa, juntament amb la FUEIB, un diagnòstic sobre els coneixements i la percepció de l'educació afectiva i sexual i de prevenció de les violències masclistes al municipi de Calvià.

4. ESTUDI SOBRE EAS A CALVIÀ

Ja teníem dades per començar a ser conscients del risc que tenen els infants si no reben una educació afectiva i sexual sana i integral. Gràcies a la investigació del doctor Lluís Ballester, la doctora Carme Orte i la Red Jóvenes e Inclusión (2019) «Nova pornografia i canvis en les relacions interpersonals», sabem que les nines i els nins tenen el primer accés a la pornografia a través d'internet a vuit anys. El bombardeig massiu de publicitat que promou la indústria de la pornografia fa que els nostres fills i filles puguin accedir amb els mòbils a escenes de violència sexual i pràctiques de risc, a través de les quals normalitzen aquests comportaments. Per evitar la reproducció d'aquest model són necessàries eines i estratègies que només s'adquireixen amb l'educació integral en sexualitat i afectivitat, progressiva, adaptada a cada etapa evolutiva. I insistim en la paraula integral, ja que també educa en valors de respecte, igualtat, empatia, responsabilitat i en prevenció de la violència masclista.

L'estudi havia de perseguir aquests objectius:

- Sensibilitzar al llarg de la realització de l'estudi sobre la importància de la salut i l'educació afectiva i sexual de manera integral per viure una sexualitat saludable.
- Conèixer el nivell i la forma de comunicació entre persones adultes i menors sobre afectivitat i sexualitat.
- Avaluar les formes de relacions afectives entre infants, adolescents i joves, tenint en compte les violències masclistes, les situacions de risc i les actituds sexistes.
- Analitzar els coneixements, les actituds i les pràctiques sexuals relacionades amb la salut sexual i la salut reproductiva dels infants i joves del municipi.
- Comprovar el predomini dels rols de gènere i de noves formes de sexisme i la incidència en el desenvolupament de la salut sexual.
- Presentar la relació directa entre la nova pornografia i les noves modalitats de prostitució amb la necessitat de l'educació afectivosexual com un aspecte fonamental per prevenir les violències masclistes.

Per aquest motiu, era necessari fer una anàlisi quantitativa i una anàlisi qualitativa:

- Anàlisi qualitativa sobre els mites i falses creences relacionats amb el sexe i la sexualitat; sobre els discursos que conformen l'imaginari adolescent de la seva sexualitat, la salut, el sexisme

i les relacions entre els sexes; sobre el coneixement del propi cos; sobre els vincles i les relacions afectives; sobre la cultura de la violació.

- Anàlisi quantitativa, a través de l'anàlisi de dades sobre els coneixements al voltant de la salut sexual i l'afectivitat dels infants, adolescents i joves, així com de les seves famílies i del personal dels centres educatius i professionals del municipi que hi vulguin participar; les actituds i les pràctiques sexuals, les noves formes de relacions afectives i la seva relació amb el sexisme, la violència simbòlica, el consum de prostitució i pornografia, dades sobre diversitat sexual, consideracions sobre les violències masclistes.

Per respectar el punt de vista feminista era fonamental que la metodologia, les tècniques i els instruments utilitzats per a la recollida de la informació, així com les dades dels resultats, s'adaptassin a l'article 20 de la Llei orgànica 3/2007, de 22 de març, per a la igualtat efectiva de dones i homes. A més, en tota la documentació, publicitat, imatge o material que es generàs en l'execució del contracte, la persona adjudicatària havia d'usar un llenguatge no sexista, evitar qualsevol imatge discriminatòria de les dones o estereotips sexistes i fomentar una imatge amb valors d'igualtat, presència equilibrada, diversitat, corresponsabilitat i pluralitat de rols i identitats de gènere. L'equip de treball responsable i encarregat de dur a terme la investigació i la redacció de l'estudi havia de tenir en compte la composició paritària.

Al mateix temps que s'anaven completant els qüestionaris per part de l'alumnat dels centres educatius que hi varen participar, es va organitzar tot un seguit de xerrades amb les famílies de tots els centres educatius de Calvià per explicar la relació entre la pornografia i la importància de l'EAS, en les quals també responien els qüestionaris dirigits a elles. A continuació, va ser el torn del professorat i les entrevistes a professionals i persones especialment qualificades relacionades amb infants, adolescents i joves.

Durant el curs 2019-20 s'ha viscut una situació excepcional al món. Els centres educatius de tot l'Estat varen tancar les seves portes a causa de la pandèmia de la COVID-19 i no s'ha pogut continuar treballant de manera presencial en les activitats que s'havien organitzat. Els infants i joves han estat davant les pantalles més que mai, connectats amb docents, amistats, família i tot el que ens ofereix la xarxa digital, i no podem negar que han estat en risc de ser fitxats i fitxades per pederastes i pedòfils. El consum d'imatges de nins i nines abusats sexualment, el que normalment i erròniament es coneix amb el nom de pornografia infantil, s'ha incrementat un 25% durant el confinament. Què ens diu això de la nostra societat?

5. CONCLUSIÓ

A Europa, l'educació sexual subjecta a un pla d'estudis formal té una història de més de mig segle, més llarga que en qualsevol altra part de món. Es va iniciar oficialment a Suècia, quan es va convertir en obligatòria per a totes les escoles el 1955. Entre 1968 i la primera dècada del segle XXI, molts més països d'Europa occidental van adoptar l'educació sexual, els primers van ser els països escandinaus, però també altres llocs com Alemanya, Àustria, Països Baixos, Suïssa, Regne Unit i França.

Per poder tenir dret a una educació sexual, s'ha de convertir l'EAS en part del currículum formal del nostre sistema educatiu. Per conèixer quin és el nivell de salut i de benestar sexual són necessaris estudis científics que indiquin quines són les actuacions i la metodologia per assolir els objectius d'una educació integral en sexualitat. Al nostre municipi ja hem percebut símptomes de la mala o de l'escassa educació afectiva i sexual, tot i els esforços de professionals i famílies. Però les dades es poden traslladar a qualsevol altre territori, perquè la violència sexual, l'augment de l'accés a la pornografia, la violència de gènere, l'homofòbia, l'abús sexual infantil, l'explotació sexual de dones i nines, els trastorns alimentaris i altres formes de violència es troben en qualsevol racó del món. Necessitam saber com hem arribat fins aquí, o per què no hem estat mai fora d'aquí. Una vegada amb les dades sobre els coneixements i la percepció de l'educació afectiva i sexual i de prevenció de les violències masclistes al municipi de Calvià a la mà, podrem establir quina és la següent passa a curt, mitjan i llarg termini, tenint sempre presents els principis en els quals s'ha de basar l'EAS, segons els Estàndards d'Educació Sexual per a Europa de l'Oficina Regional de l'OMS per a Europa i el BZgA alemany (2010):

- Ha de començar des del naixement i s'ha d'ajustar a l'edat de la persona, depenent del seu desenvolupament i comprensió, cultura, sensibilitat social i gènere.

- S'ha de basar en els drets humans i en un concepte global de benestar que inclogui la salut.

- Ha d'estar fermament basada en la igualtat de gènere, l'autodeterminació i l'acceptació de la diversitat.

- S'ha d'entendre com una contribució a una societat més justa i comprensiva per a l'empoderament individual i comunitari.

- Ha d'estar basada en una precisa informació científica.

Els resultats es presentaran durant el primer trimestre del curs 2020-21. A partir d'aquestes dades, es podrà construir un pla de coeducació afectiva i sexual que doni resposta no només a la comunitat educativa sinó a la ciutadania de Calvià, i qui sap si més endavant es podrà fer un traspàs a altres municipis o comunitats autònomes. La millor notícia seria que formàs part del nostre sistema educatiu, d'una nova llei consensuada socialment i política, amb la mirada clavada en els drets humans i, per tant, feminista.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester, L., Orte, C., Pozo, R. i Red Jóvenes e Inclusión (2018). Nova pornografia i canvis en les relacions interpersonals. Balears front Espanya. *Anuari de la Joventut de les Illes Balears 2018*.

Ballester, L., Orte, C., i Red Jóvenes e Inclusión (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Barcelona: Octaedro.

Bejarano, M. T. i García, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, any 32, núm. 13, p. 756-789. http://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD45369.pdf

Centro Federal de Educación para la Salud (2010). Estándares de educación sexual en Europa: Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud. http://www.madridsalud.es/publicaciones/OtrasPublicaciones/standars_de_calidad_de_la_educacion_sexual_en_europa_traducido_12nov.pdf

Grupo internacional de expertos (2016). Educación para la sexualidad con bases científicas. Documento de consenso de Madrid. Recomendaciones de un grupo internacional de expertos. https://www.espill.org/wp-content/uploads/2016/01/Educacion-para-la-sexualidad-con-bases-cient%C3%ADficas-Madrid-2010.pdf

Tomàs Vidal, A. M., Ordinas Vaquer, M., Caldés i Adrover, L. i Aranguren Balerdi, R. M. (2017). *Amb tots els sentits. Educació afectiva i sexual a l'adolescència. Document de consulta per al professorat*. Palma: Conselleria de Salut. Direcció General de Salut Pública i Participació.

Els tallers per a pares, mares i alumnes sobre pornografia i educació afectivosexual

Lluís Ballester

RESUM

Els anys 2019 i 2020 hem impartit un seguit de tallers en centres educatius amb la intenció de continuar transferint coneixements, però també amb la voluntat de col·laborar en les iniciatives d'educació afectiva i sexual desenvolupades pels centres. El treball s'ha centrat en els estudis sobre pornografia i la cultura de les pantalles, en la manera com s'han alterat les relacions interpersonals els últims anys. La intervenció l'hem feta a partir de la demanda dels centres educatius i preferentment en la modalitat doble: per a pares i mares, per una banda, i per a alumnes dels cursos superiors d'ESO, amb algunes excepcions, per l'altra. El plantejament general, els objectius, la metodologia i els resultats obtinguts els presentam a continuació de manera resumida.

RESUMEN

Durante 2019 y 2020 se han realizado una serie de talleres en centros educativos con la intención de seguir transfiriendo conocimientos, pero también con la voluntad de colaborar en las iniciativas de educación afectiva y sexual desarrolladas por los centros. El trabajo se ha centrado en los estudios sobre la pornografía y la cultura de las pantallas, en cómo se han alterado las relaciones interpersonales en los últimos años. La intervención se ha realizado a partir de la demanda de los propios centros educativos, siendo ofrecidas preferentemente en la modalidad doble: para padres y madres, por una parte, y para el alumnado de los cursos superiores de la ESO, con algunas excepciones, por otra. El planteamiento general, los objetivos, la metodología y los resultados obtenidos los presentamos a continuación de manera resumida.

1. INTRODUCCIÓ

Hi ha moltes de pràctiques de centres educatius que han trobat un espai i un temps per compartir, amb els pares i mares, experiències i reflexions sobre l'educació dels fills. També s'ha aconseguit aquest espai per fer sessions amb els adolescents i joves; una educació tan important com la de les emocions, els afectes, la sexualitat, però a partir d'un tema singular: la nova pornografia. El curs 2019-20, hem pogut fer diverses intervencions en aquest sentit i hem après sobre el tema, així com sobre les inquietuds, percepcions i demandes de les famílies i dels adolescents i joves.

La relació de les famílies amb els fills, les expectatives sobre el seu futur o l'acompanyament que poden proporcionar-los en el procés formatiu són alguns dels elements clau per a la maduració de l'alumnat. La comunicació al si de la família, sigui com sigui aquesta família, també és un factor clau de la convivència i el benestar subjectiu de totes i tots. Un bon recurs per millorar aquests processos són els espais formatius per a famílies i adolescents i joves, preparats als centres educatius per les AMPA, les comissions de coeducació o per la direcció mateixa dels centres. A iniciativa dels centres, els darrers anys ens hi hem traslladat a impartir-hi tallers, coherents amb la feina que ja desenvolupen els equips dels centres.

L'experiència acumulada des de 2004 fent aplicacions del Programa de Competència Familiar, amb sessions en paral·lel per a mares i pares, per una banda, i per a fills i filles, per l'altra, ens ha aportat

una perspectiva de la feina integrada (Orte et al. 2013). La perspectiva dels uns i dels altres sobre un centre d'interès permet desenvolupar activitats significatives. Són tallers singulars, però mai aïllats, ja que els centres que ens conviden integren les sessions en processos formatius consistents.

El context social és una realitat canviant, turbulenta i, en conseqüència, la tasca de créixer i aprendre junts és de cada vegada més interessant i complexa. Actualment, a Europa, el debat sobre la formació ha superat la reflexió respecte de les responsabilitats parentals per reivindicar les famílies d'una manera integral, en el context dels canvis socials, culturals i educatius que afecten el desenvolupament de la vida de les persones que són als centres educatius uns quants anys. En aquest debat sorgeix el concepte de dinàmica familiar positiva, que podem definir com les relacions constructives que, en el context de convivència, permeten processos de creixement conjunt. Es basa en la comprensió de l'interès superior dels més joves i també de tots els altres que hi conviuen en la comunicació positiva i el foment de les capacitats, evitant tota mena de violència i assumint conscientment que el benestar subjectiu i el desenvolupament poden millorar.

Aquest és el plantejament simplificat en el qual s'inscriu una manera de comunicar uns continguts, d'interactuar amb les persones que, en el context educatiu, volen compartir informació, opinions, reflexions, expectatives i criteris sobre els temes relatius a les emocions i afectes, la sexualitat, les relacions interpersonals, des de la perspectiva que introdueix la nova pornografia. Ho fem sempre des del paper que correspon a la Universitat: aportant les evidències científiques i el coneixement de més qualitat de què disposam en cada moment (Ballester et al., 2019).

Les emocions, els afectes, la sexualitat, però encara més els nous fenòmens, com la pornografia, moltes famílies es resisteixen a tractar-los amb naturalitat i criteri. L'objectiu dels tallers és aconseguir aportar claus per disposar d'informació, però també criteris i procediments per pensar i parlar d'aquests temes, en especial de la nova pornografia, que s'ha generalitzat a partir de l'accés a internet des de pantalles de disponibilitat privada.

2. METODOLOGIA

El procés d'aplicació del Programa de Competència Familiar (PCF) al llarg dels anys ofereix una opció de treball socioeducatiu amb famílies. Les metodologies socioeducatives de treball amb famílies que aplica el PCF s'han dissenyat en el marc de l'enfocament de competència familiar i seguint criteris rigorosos (Orte et al. 2013; Orte et al. 2020). En els tallers, hem seguit una de les opcions de treball, basada en les seqüències d'intervenció socioeducativa (Ballester, 2016). Aquesta opció estableix cinc moments clau del procés formatiu construït des dels centres d'interès:

- Comunicació, entesa com la base de tot el procés formatiu. Comunicació amb un mateix (pensament interior), comunicació interpersonal constructiva.
- Motivació, com la base per a l'atenció i el temps que dedicam als altres en les relacions.
- Negociació, un dels fonaments de la responsabilitat parental, però també de les relacions interpersonals, atesa la importància del consentiment en les relacions significatives saludables.

- Límits, vinculats a la negociació. L'aprenentatge dels límits i la seva definició requereixen reflexió, però també percebre'n clarament les conseqüències.

- Aplicació, seguiment. Allò de què parlam als tallers ha de ser traduït en comportaments sobre els quals puguem continuar pensant amb la lògica que establim amb aquesta metodologia.

Els dos resultats que intentam aconseguir són:

- Conèixer i millorar la regulació emocional en relació amb el centre d'interès bàsic (nova pornografia i el seu impacte en les relacions).

- Desenvolupar una regulació cognitiva (esquemes conceptuals significatius des dels quals actuar) que permeti una reflexió i un comportament més consistents, sense deixar-se manipular ni negar la realitat.

D'una manera molt simplificada, aquesta és la metodologia de les sessions, totes d'una durada entre els 60 i els 120 minuts en funció de la disponibilitat i afectant les dinàmiques que es poden generar. La metodologia i el format de les sessions impliquen fer preguntes, aportar informació i reflexions, debatre, confrontar les persones que tenim davant amb els punts crítics, analitzar casos i exemples, plantejar conjuntament conductes i criteris per a les relacions, etc. Tot un seguit de qüestions que fan que les sessions siguin més profitoses per a tothom. Si es pensa bé el taller, si se supera la temptació de només transmetre informació, llavors el procés que es genera és més significatiu.

Les edats dels adolescents i joves van dels 14 als 18 anys, amb qualque excepció (per exemple, al CIFP Son Llebre n'hem tingut de més grans). Si el centre té infants i adolescents d'edats inferiors, es fa el taller per a pares i mares, i un altre de diferent per als fils i filles. L'enfocament de les xerrades canvia en funció de l'edat (14-18), però el programa central de referència inclou temes bàsics sobre els quals volem treballar: (1) Com és la nova pornografia; (2) Què sabem sobre el consum de pornografia entre els adolescents i joves; (3) Com ens hem acostumat a les tecnologies de pantalles; (4) Què implica la pornografia?; (5) Les connexions delictives; (6) Els mites sobre la sexualitat i la pornografia; (7) Cultura del porno; (8) Conseqüències del consum massiu de porno; (9) Per què es mira pornografia?; (10) Què s'hi pot fer? Aquest breu currículum es basa en les nostres recerques i també en d'altres de realitzades a Espanya (Ballester et al., 2019; Escribano et al., 2015; Espada et al., 2015).

3. TALLERS IMPARTITS I RESULTATS OBTINGUTS

Com hem dit abans, són tallers amb adolescents i joves, així com amb pares i mares. No sempre hem pogut fer els dos tallers al mateix centre, però moltes vegades sí que ho hem aconseguit, de manera que hem completat la programació preparada. L'assistència és voluntària, però afortunadament suficient per generar les dinàmiques de gran grup per a les quals hem preparat la metodologia.

Hem fet tallers als centres educatius següents:

Col·legi Públic Son Ferrer	Col·legi Ramon Llull (Inca)	Col·legi Ramon Llull (Andratx)
Col·legi Públic Xaloc	IES Porto Cristo	IES Bendinat
IES Borja Moll	CIFP Son Llebre	IES Josep Sureda i Blanes
IES Sineu	IES Guillem Sagrera	IES Binissalem
IES Nou Llevant	IES Manacor	IES Mossèn Alcover (Manacor)
IES Antoni Maura	IES Llorenç Garcies i Font	IES Puig de Sa Font
IES Son Ferrer	IES Ses Estacions	IES Josep Font i Trias

També hem fet tallers a partir de la convidada de l'Institut Balear de la Dona (Menorca) i a altres centres de fora de les Illes Balears (per exemple, a l'Escola IPSI, de Barcelona).

Abans hem resumit els objectius dels tallers. Hi ha estudis diversos que han posat de manifest que aquells joves que disposen de més informació sobre sexualitat i que han pogut elaborar-la amb adults educatius de referència (familiars, professionals dels centres educatius, entre d'altres) s'exposen a menys situacions de risc. No obstant això, hi ha altres estudis que arriben a la conclusió que aquesta relació no és lineal i que no sempre la informació garanteix hàbits saludables i de menys risc (Carrión, Blanco, 2012; Espada et al., 2015; Morales et al., 2018). Què hem aconseguit? Almenys hem pogut constatar una sèrie de resultats apreciables:

- Captar l'interès dels participants (pares, mares i adolescents): hem tingut sessions amb més de seixanta pares i mares (IES Manacor, Col·legi Ramon Llull d'Andratx, entre d'altres). La majoria de vegades, els alumnes hi han d'assistir perquè s'ha reservat temps per a l'activitat, però, tot i això, hi estan atents, hi participen i s'interessen.

- Aconseguir que s'expressin, identifiquin els interessos, dubtes, inquietuds, coneixements i percepcions. La participació és bastant bona, amb intervencions diverses i debats intensos.

- La modalitat d'oferta doble, pares-mares i alumnes, ha permès també que els progenitors sabessin quin era el contingut, la metodologia i les intencions de les sessions amb els alumnes, la qual cosa ha facilitat que comprenguin més bé l'actuació al centre.

- Contestar totes les preguntes, recomanant i analitzant com cal aplicar la metodologia de la pluja fina, en el cas dels pares i mares. Posteriorment a les xerrades, hem continuat en contacte amb quasi una cinquantena d'adults que ens demanen material, consell, que ens expliquen casos concrets, etc.

- Reforçar les capacitats per identificar conductes de risc, negociar el consens, posar límits. Quasi sempre, s'ha fet a partir dels dubtes i de l'anàlisi d'exemples. Pel que fa als pares i mares, normalment els és més fàcil plantejar qüestions que els han creat dificultats. Pel que fa als alumnes, hem reforçat la feina que ja fan als centres les persones que treballen coeducació, igualtat i altres continguts significatius per al tema tractat.

Hi ha un resultat afegit que consideram que té molt de valor: la creació de la xarxa de contactes i col·laboracions. Aquesta feina ha donat resultats molt interessants, com ara la col·laboració iniciada amb l'equip de l'IES Binissalem. En altres casos, ja fa tres anys que hi fem els tallers (IES Antoni Maura, Col·legi Ramon Llull d'Andratx); en d'altres, és la segona vegada o els hi hem començat el darrer curs. La intenció és ajudar els equips dels centres, però de vegades les professionals han estat les qui ens han convidat a anar-hi, pel que representa disposar d'una persona diferent que ampliï el que ja fan habitualment.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester, L. (2016). Pedagogía de la competencia familiar basada en la experiencia socioeducativa. Carrillo, I. (ed.). *Democracia y educación en la formación docente*. Vic: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 102-107.

Ballester, L. (et al.) (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Barcelona: Octaedro.

Carrión, JR, Blanco, CIT (2012). Conductas sexuales en adolescentes de 12 a 17 años de Andalucía. *Gaceta Sanitaria*, *26*(6), 519-524.

Escribano, S. (et al.) (2015). Mediation analysis of an effective sexual health promotion intervention for Spanish adolescents. *AIDS and Behavior*, *19*(10), 1850-1859.

Espada, JP (et al.) (2015). Sexual risk behaviors increasing among adolescents over time: Comparison of two cohorts in Spain. *AIDS Care*, *27*(6), 783-788.

Morales, A. (et al.) (2018). Interventions to reduce risk for sexually transmitted infections in adolescents: A meta-analysis of trials, 2008-2016. *PLoS ONE*, *13*(6): e0199421.

Orte, C. (et al.) (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, *21*, 13-37.

Orte, C. (et al.) (2020). La educación afectivosexual y los programas familiares preventivos. Orte, C. (et al.) (eds.) *Educación familiar. Programas e intervenciones basados en la evidencia,* 87-102, Octaedro.

VII. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ II: COVID I EDUCACIÓ

Introducció al monogràfic COVID-19 i educació

Joan Amer

Lluís Ballester

Quan l'11 de març de l'any 2020 l'Organització Mundial de la Salut (OMS) declara el coronavirus de la COVID-19 com una pandèmia, es va iniciar un rotund canvi de l'estil de vida de les persones, de totes les edats i estrats socioeconòmics. Al nostre país, el canvi es va confirmar amb les mesures d'aïllament iniciades el 14 de març. Cada govern ha pres decisions i mesures per afrontar aquest virus, considerat com a amenaça extrema per a la salut. Els centres educatius han tancat en la majoria dels països i han obligat l'alumnat a romandre i estudiar a casa. El propòsit d'aquest monogràfic és disposar d'un breu conjunt de reflexions i experiències sobre els processos generats, en diferents nivells educatius i des de diverses perspectives.

Aquest conjunt de treballs té com a objectiu donar suport a la presa de decisions en educació per a desenvolupar i implementar respostes educatives efectives davant la pandèmia de la COVID-19. Aquest document explica com les necessàries mesures d'aïllament social han interromput l'educació durant diversos mesos en tots els nivells educatius. En absència d'una estratègia intencional i efectiva per protegir l'oportunitat d'aprendre durant aquest període, aquesta interrupció causa greus dificultats als centres, al professorat, a l'alumnat i a les famílies; de totes aquestes, les que més preocupen són les greus pèrdues d'aprenentatge per als estudiants, així com l'impacte desigual d'aquestes dificultats. Aquest conjunt de treballs insisteix en la necessitat que els que tenen capacitat de decisió en diversos nivells del sistema educatiu desenvolupin plans per continuar la prestació de serveis educatius a través de modalitats de qualitat durant el necessari període de recuperació d'una certa normalitat, sense oblidar les mesures d'aïllament social atenuat del curs 2020-2021. Ofereix a més un marc de reflexions i experiències desenvolupades en el període d'aïllament més intens.

Han faltat aportacions diverses; les dificultats d'aquests darrers mesos han limitat la col·laboració que s'havia demanat per a aquest monogràfic. Els cinc articles seleccionats aporten perspectives complementàries, així com a reflexions, suggeriments i propostes.

Educació a casa
més enllà del confinament

Francesc Imbernón

RESUM

Aquesta pandèmia ens va portar moltes reflexions sobre estar a casa amb els infants i, una d'important, per fer veure que l'educació és una cosa que afecta tothom, no només l'escola, les aules i els docents. I era també una prova de veure com estimem i tractem els fills i filles. Va quedar clar que l'educació no és sinònim d'escolarització. I que aquesta educació fora de l'escola influeix en molts hàbits, comportaments, formes de veure la realitat i el temps d'oci. Va ser un bon moment per repensar tot això i veure la implicació externa a l'escola del context que l'envolta i, també, per desenvolupar l'estima i repensar el món que volem per als infants i adolescents. I tothom coincidia que això ho podrem fer si som capaços de fer servir l'educació, dins i fora de la institució educativa, per millorar les persones i el context on es desenvolupen.

RESUMEN

Esta pandemia nos ha traído muchas reflexiones sobre estar en casa con los niños y niñas y, una importante, para hacer ver que la educación es una cosa que afecta a todos, no solo a la escuela, las aulas y los docentes. Y era también una prueba de ver cómo queremos y tratamos los hijos e hijas. Quedó claro que la educación no es sinónimo de escolarización. Y que esta educación fuera de la escuela influye en muchos hábitos, comportamientos, formas de ver la realidad y el tiempo de ocio. Fue un buen momento para repensar todo esto y ver la implicación externa a la escuela del contexto que la envuelve y, también, para desarrollar la estima y repensar el mundo que queremos para la infancia y adolescencia. Y todo el mundo coincidía en que esto lo podríamos hacer si éramos capaces de utilizar la educación, dentro y fuera de la institución educativa, para mejorar las personas y el contexto donde se desarrollan.

Aquests dies passats de confinament total per la pandèmia del coronavirus, cansat d'estar davant de l'ordinador, de rebre missatges, de vídeos, de WhatsApp... amb missatges o imatges divertides, cançons, acudits, ocurrències, articles, aportacions de tota mena i publicitat encoberta o descarada... i molts sobre educació dels infants a casa. Alguns d'interessants, altres molt repetitius i reenviats, de tocar la fibra sensible, fins i tot de forma carrinclona, de donar eines virtuals, d'elogiar el professorat, de la fatiga del professorat davant la virtualitat, etc. I, per descomptat, molts de salut, ja fossin per fer mascaretes, treure's els guants i consells diversos com d'elogi als seus professionals.

I els que parlaven d'educació, alguns es decantaven i estaven preocupats per les avaluacions, les tasques a fer, la queixa per l'excés de deures, l'aprofitament del curs, les més variades propostes en línia, etc. I altres, més pel benestar i el desenvolupament de l'alumnat amb altres formes alternatives que no fossin les estrictament escolars. Hi havia missatges obsessionats amb les notes, les qualificacions i els resultats i no, tant, per la permanència dels aprenentatges que serveixen per a una vida digna. Però el confinament va ser un bon moment per ressaltar els valors com la solidaritat, l'empatia, la generositat, l'afectivitat, el suport i la cura mútua, la cooperació i les conseqüències de certes polítiques passades aplicades als camps socials, educatius i sanitaris. I per adonar-nos que havíem de repensar la importància de desenvolupar i prioritzar valors a la infància.

El virus va arribar en moments que es parlava de l'educació 360, l'educació expandida, l'ecologia de l'aprenentatge, l'educació a temps complet... Tots aquests conceptes ens venen a dir la importància de l'educació fora de l'escola. I en aquell moment de tancament a casa, més a fora que mai.

És conegut per la psicopedagogia, i fins i tot pel sentit comú, que l'ambient familiar és molt influent en la infància. I no influeix únicament en el comportament i els hàbits sinó també en el rendiment acadèmic. Aquesta influència pot ser directa o indirecta. Directa és quan la família ajuda o desanima sobre les tasques escolars, o sigui, quan hi ha una preocupació sobre l'educació dels que tenim a casa; i indirecta és quan les circumstàncies familiars (espai, economia, germans, relacions entre els pares, etc.) que envolten l'infant són un fre per al seu adequat desenvolupament. No podem oblidar que hi ha una relació directa entre pobresa infantil,[1] fracàs escolar i exclusió social que no sol tenir-se en compte en una societat que s'ha anat creant els darrers anys.

Aquesta relació amb la família o tutors pot provocar seguretat, inseguretat, alegria, felicitat, angoixa, malalties, tristesa, etc., que repercuteix en la forma de veure i viure, de fer les tasques i en el rendiment escolar. Tothom va ser conscient per fi que teníem moltes famílies amb greus problemes "indirectes" i que hi havia el perill d'augmentar la segregació d'una part de la infància que vivia fa temps en una "neomisèria" o misèria endèmica[2] que s'ha instal·lat com a exclusió social en moltes famílies a la nostra societat, a causa de les circumstàncies socials de la crisi anterior, de les retallades educatives i socials i del desenvolupament d'una forma determinada, política i social, amb la por de veure que es podria agreujar per la crisi econòmica que vindria.

Sense oblidar la dificultat d'accés a les noves tecnologies i als coneixements i actituds necessàries per a utilitzar-les per continuar treballant amb les escoles. El període de confinament augmentava la bretxa de la desigualtat en una societat que es digitalitza cada dia més.

També és veritat que això va portar molta solidaritat amb les famílies més vulnerables, encara que s'ha de veure si es mantindrà una sostenibilitat sobre aquesta solidaritat en el temps quan passi, definitivament, tot això.

L'educació dels fills és un aspecte amb enormes implicacions per a tothom i de tothom com a futurs ciutadans. Els pares, la comunitat i la societat en general. Els fills que creixen amb les necessàries condicions, autoestima i en un context d'amor i respecte seran, probablement, adults que sabran transigir i gestionar millor els problemes que es presentin en el futur. Si no, ens ho trobarem més endavant.

Ja sabem que els infants necessiten molt afecte, un ritme tranquil i confiança en ells mateixos. Això vol dir que hem d'ajudar els més petits a apropar-se a les coses que han provocat satisfacció amb anterioritat per estimular de forma més emocional el seu aprenentatge.

---

[1] Espanya és el tercer país de la Unió Europea amb major taxa de pobresa infantil. Al mateix temps que és un dels països de la UE que menys diners públics inverteix en programes específics per a la família i la infància. Entre els anys 2007 i 2017, la desigualtat ha augmentat 2,2 punts davant el 0,1 de la mitjana europea.

[2] La neomisèria repercuteix en la desigualtat d'accés als mínims de benestar als quals els individus tenen dret, com educació, habitatge, ocupació, salut, recreació i participació social entre altres.

Però no vull parlar tant de l'escola, ni de la virtualitat, ni del currículum escolar, sinó de l'educació compartida amb els que tenim a casa..., que han estat molts dies confinats, que és una estada "molt especial" i no de normalitat d'estar a casa. I que va ser a temps complet.

Ja sabem que cada nen i nena, adolescent i també adult és un mon. Que les edats, les característiques i altres coses conformen una infància i, al final, un ésser humà divers. Però tots som humans i tots hem de conviure. Després d'aquesta experiència podem aprofitar per parlar de forma diferent i també d'hàbits i exercitar-los.

En el moment de confinament es podia parlar a casa de diverses coses amb més tranquil·litat que en altres moments. Es parlava de política, s'explicaven les històries i contes de sempre, les anècdotes, alguna que altra ocurrència i també aspectes superflus sobre diversos temes. És cert que a vegades les famílies tendeixen a ser repetitives en alguns temes però això forma part de la nostra cultura. I es desenvolupaven o no hàbits.

PARLEM D'HÀBITS A LA FAMÍLIA

És veritat que el confinament donava la possibilitat d'educar en els hàbits, però quan s'acaba s'ha de continuar treballant els hàbits de tota la família, no únicament dels nens i nenes. Recordem que els pares, o qui estigui amb la infància, són un mirall de les seves conductes, són un exemple de com comportar-se i conviure.

L'hàbit és qualsevol comportament après que es realitza de forma habitual i automàtica gairebé sense pensar-hi. És un element bàsic de l'aprenentatge humà. Acostuma a ser una conducta que es repeteix en el temps de manera sistemàtica i que arriba a definir i formar el caràcter de tota persona. Existeixen molts tipus d'hàbits: afectius, que són els relacionals; els hàbits socials, que són els costums, la cultura de l'entorn, tradicions; els hàbits morals que són el comportament de la persona, i els intel·lectuals com a forma de desenvolupar l'intel·lecte. L'ésser humà és complex, per tant la seva conformació no és simple sinó d'un conjunt de processos al llarg de la vida que el forma com a humà.

Els hàbits ens ajuden a desenvolupar-nos com a persones, fer-nos créixer (o decréixer) i fer determinats comportaments i actituds, alguns de llarga durada. Ja ho sabem. Però de quins parlem?

- Parlem de l'ordre, sempre complicat: organitzar-se, ordenar material, recollir sempre és una lluita a certes edats, horaris... Es poden fer etiquetes, murals, classificacions de joguines, fer un pla d'activitats, estones per fer activitats escolars si en tenen (poques i bones). Arribar a acords i posar objectius realistes i raonables.

- Parlem de comunicar-se i dialogar correctament si es fan trucades, WhatsApp, videoconferències... Saludar, acomiadar-se, amabilitat... i establir un espai de temps per fer-ho. I parlar de què passa i què ens passa. Demanar bé les coses. També inventar contes, històries, cançons, esport, teatre... el que vulgueu. I els adults hem de tenir cura del llenguatge i de com utilitzem

les paraules. També cal intentar menjar sense televisió (ja sé que és complicat en algunes llars). En els nens, sobretot els petits, la televisió és un dels elements que els atreu molt. Per a ells o es menja o es veu la televisió. I és cert que menjar amb la televisió posada fa que arribi més ràpidament el silenci durant i després del menjar. La televisió hauria d'estar apagada quan es menja i es comenten les coses de tots. I ja que parlem del menjar s'ha d'evitar en els nens i les nenes (i els adults) que mengin més quantitat de dolços i que s'augmentin els aliments rics en greixos com pastisseria. Això no vol dir prohibir-los sinó no sobrepassar la normalitat. Tampoc hem de ser extremistes en les coses, a vegades un dolç provoca certa felicitat en els nens i nenes. No deixem passar oportunitats per una qüestió propagandística o massa ortodoxa.

– Parlem de no cridar: ni els nens ni els adults (si és possible). Si els adults criden, és normal que ells o elles cridin. Parlem "normal" amb ells, posem música, expliquem històries, repassem el que hem fet avui. La rebequeria no pot ser mai un arma per aconseguir les coses. I encara menys les amenaces que no es compleixen.

– Parlem de certa normativa i responsabilitat: no tot val. Si alguna cosa es fa malament s'haurà d'enraonar, per descomptat, però també s'haurà de prendre alguna mesura proporcional que els faci reflexionar per corregir-la o millorar-la (sí, ja sé que és fàcil dir-ho però s'ha de fer l'esforç). Intentar complaure sempre els nens i ser excessivament permissius no afavoreix el seu desenvolupament integral com a persona. Dipositem responsabilitat, però regulem i posem límits.

– Parlem de les feines d'escola: no podem provocar crits, emprenyaments, ràbia i llàgrimes que ens destrossen els nervis de tots i no ens porten enlloc (si és així, millor dir a l'escola que no pot ser o pactar altres activitats variades que els agradin). Feina-plaer i jugar és important a la vida i més en els infants. Fixar l'hora de treballar amb ells i no triturar-los l'autoconcepte si no se'n surten. Reconèixer les coses que el nen o nena fa bé l'ajuda en el seu procés d'aprenentatge, com ho fa per la maduració cerebral mitjançant l'experimentació, l'associació i l'observació del fets que passen o joguines que ho potencien. Cal valorar l'esforç que fan les criatures quan s'intenten concentrar. Encara que el resultat no sigui del tot satisfactori en aquest moment per als pares, és important celebrar l'evolució de l'esforç perquè el nen o nena no relacioni esforç amb frustració.

– Parlem de no donar missatges negatius molt sovint: repetir a un nen que és rondinaire, gandul o agressiu acaba sedimentant aquesta idea en el cervell. L'efecte pedagògic d'això és contraproduent, ja que el nen o la nena pot acabar creient-se que el que li diuen és així i acceptar aquest rol. Els nens o nenes petits creuen el que escolten sense cap dubte, fins i tot quan es tracta d'ells mateixos. Així, etiquetes negatives poden esdevenir una profecia autocomplidora i minar la confiança en si mateixos com ja se sap, des de fa temps, pel famós efecte Pigmalió.[3] No podem generar expectatives inadequades en els infants.

[3] L'efecte Pigmalió descriu com la creença que té una persona pot influir en el rendiment i les expectatives d'una altra persona.

– Parlem de compartir: compartir tasques familiars. Ajudar germans o germanes i ser ajudat. Col·laborar. Encarregar feines que puguin fer. Demostrar que són importants (que ho són, però dir-los-ho). L'ideal és que eduquem els nens ajudant-los a resoldre les situacions i els problemes amb què s'enfronten. Que parlem amb ells, que dialoguem i que ens donin la seva opinió, la seva solució, com ho farien ells no únicament nosaltres. Això no vol dir que hàgim de fer el que diuen, el que escullen, però sí que hem de permetre (i potenciar) que pensin per si mateixos.

– Parlem d'autonomia i d'intimitat: activitats en què ells o elles trobin la resposta i fomentin la curiositat. Desenvolupar la seva imaginació i la simbolització, o sigui, representacions del seu món intern jugant. Que cerquin respostes o aplicar imaginació a moltes coses noves. No passa res si estan una estona amb el mòbil o la tauleta (s'ha de pactar) si això ens ajuda a estar tranquils tots, no li "menjarà" el cervell. No és el mitjà el perill sinó el que hi ha dins. També una mica d'intimitat procurant crear un entorn de tranquil·litat per a ell i per als pares; això vol dir evitar molts sorolls, volums dels aparells, etc.

– Parlem de no interrogar els adolescents o posar-los en evidència. A ningú li agrada que el posin en evidència, i menys un adolescent. Evitar els temes recurrents o les històries repetides fins a la sacietat. Donar la paraula als adolescents, que expliquin coses d'ells sense entrar a jutjar-los. No obligar a parlar amb ells, encara que costi, i aprofitar per establir ponts de diàleg sobre temes morals o de difícil tractament en altres moments. És una etapa difícil i hem de recuperar la memòria històrica de quan ho érem nosaltres. I no "barallar-se" entre els pares sobre temes nimis. Donar un cert marge de llibertat.

És molt important recordar que tothom necessita temps d'esbarjo dins de les possibilitats de l'espai, però no tot ha de ser ordres, obligacions i feina.

I en tots els hàbits, que n'hi ha molts més, hem de ser conseqüents però sense passar-se. Hem de ser estructurats però flexibles. No ens amarguem la vida i tinguem paciència. Deixem-lo ser, una mica o més, a ell o ella. I, malgrat tot, moltes coses no funcionaran. Així som tots i totes.

Crec que el que hem passat i estem passant respecte al confinament ha de provocar una nova forma de veure i practicar l'educació, dins i fora de l'escola i la convivència entre els humans. No pretendre únicament introduir nous elements curriculars i ambientals, sinó que la infància i la joventut assumeixin una més gran actitud ètica i moral, i això implica una nova manera de veure l'educació i les seves pràctiques. Una educació conjunta amb la comunitat que ens ha de portar a una nova ètica de la comunicació i el diàleg, entès aquest com el reconeixement de l'altre, i a un redimensionament o de configuració de l'educació mitjançant projectes comuns alternatius, en què tots els protagonistes de l'educació, pares, escoles, comunitat, administració, etc., tinguin experiències democràtiques, d'integració, d'inclusió, d'autoreflexió i d'autoestima.

La millora de la societat tindrà lloc quan tots els que treballen per a aquest món millor integrem en el nostre comportament educatiu millors actituds. O almenys ho hem d'intentar. Ha estat un bon moment per reflexionar sobre tot això. Esperem no oblidar-ho.

L'educació infantil, confinada

Emylse Mas

RESUM

A causa de la crisi de la covid-19 els infants han passat sis mesos sense escola presencial: tres mesos pel confinament i tres per les vacances d'estiu. Aquesta insòlita situació ha provocat una desvinculació escolar important, que ha afectat alumnes i famílies. Els més petits varen passar de trobar-se en un context diari de socialització compartida amb altres iguals i adults a estar més de quaranta dies totalment confinats a casa fins als primers permisos de sortida: són un dels col·lectius que més varen patir l'enclaustrament. Les famílies ho visqueren de manera molt diversa: casos amb malaltia, pèrdues de familiars, precarietat econòmica o sense cap font d'ingressos. Aquestes situacions angoixants i d'estrès han afectat els fills.

RESUMEN

A causa de la crisis de la covid-19 la infancia ha pasado seis meses sin escuela presencial: tres meses por el confinamiento y tres por las vacaciones de verano. Esta insólita situación ha provocado una desvinculación escolar importante, que ha afectado a alumnado y familias. Los más pequeño pasaron de encontrarse en un contexto diario de socialización compartida con otros iguales y adultos a estar más de cuarenta días totalmente confinados en casa hasta los primeros permisos de salida: son uno de los colectivos que más sufrieron el enclaustramiento. Las familias lo vivieron de manera muy diversa: casos con enfermedad, pérdidas familiares, precariedad económica o sin fuente de ingresos. Estas situaciones angustiosas y de estrés han afectado a los hijos e hijas.

Després de les situacions esdevingudes a causa de la pandèmia, què hem fet des de l'escola? Contribuir a alleugerir aquesta situació amb diverses iniciatives. En primer lloc, intentant no atabalar els infants amb un excés de propostes digitals que els abocassin a massa hores davant la pantalla: volíem que les propostes escolars ajudassin a estructurar el dia, però sense arribar a ser un motiu d'angoixa o estrès.

Segon, proporcionant tasques per afavorir el vincle amb el grup-classe: que servissin de connexió, d'oportunitat per reforçar el sentit de pertinença i també d'estímul cap a les activitats que fomentassin actituds cooperatives.

Un tercer element: que les tasques encomanades convidassin a la reflexió, al gaudi i a la vivència compartida. Escriure un diari personal, cartes als amics i als padrins, disfressar-se, ballar, inventar històries…

Una altra premissa: incorporar la vida quotidiana i les tasques de la llar com una excel·lent eina d'aprenentatge: ajudar a cuinar, parar taula, posar la rentadora o plegar roba són activitats que, a més de treballar conceptes bàsics, suposen una oportunitat per adquirir responsabilitats compartides i de valoració de les tasques de cura com a sosteniment de la vida.

Finalment, hem cuidat i atès: oferint suport personal als alumnes i als pares per separat. Per exemple, a través de telefonades o videoconferències, que ens permeteren fer més petita la distància i generar

confiança a ambdós col·lectius. Als docents ens permeté parlar més directament amb les famílies, conversar amb cada un dels nostres alumnes per separat, reflexionar en equip sobre el paper de l'escola i com afrontar aquesta situació, així com preparar mesures de cara al curs que ara comença.

Quin ha estat l'impacte de tot allò que hem fet? Com a professionals de l'educació, volem fer el millor i no sempre l'encertam: hem viscut aquesta situació amb la incertesa de si amb el canvi d'eines i format es podien continuar transmetent coneixements: si l'escola podia seguir amb la seva funció, si el que preparàvem era suficient i adequat o si les famílies rebien prou orientacions i suport per part nostra. Quina valoració en feim? Què hem trobat?

- Situacions familiars molt dispars pel que fa als recursos: llars petites que no poden esdevenir un espai educatiu adequat, escletxa digital (sense Internet, ordinador, ni impressora…) i manca de material (sense pintures, quaderns, contes ni llibres).
- Eines educatives i emocionals: no tots els progenitors tenen prou recursos culturals i, alhora, les situacions sociolaborals precàries o la preocupació per la salut —o la pèrdua— de membres de la mateixa família són aspectes que han condicionat la capacitat "docent" dels pares. En definitiva, situacions òbvies de desigualtat social, de renda, d'entorns socials i culturals molt diferents o situacions emocionals crítiques.
- La manca de contacte entre els infants i la manca de socialització ha provocat aïllament, desencís i apatia entre molts d'infants.
- No poder seguir oferint el context ric i d'experiències diverses que suposa l'escola ha provocat desigualtats: pèrdua dels espais i materials que ofereix l'escola, les activitats complementàries com excursions, visites a teatres, museus, tallers, colònies o l'assistència a activitats extraescolars. També ha implicat, en l'àmbit de desenvolupament lingüístic, la pèrdua de fluïdesa en l'ús de les llengües cooficials presents a l'escola, especialment en la llengua catalana.
- El repartiment de material informàtic o facilitar l'accés a Internet a aquelles famílies que no en tenien no ha estat suficient per pal·liar els desavantatges i les desigualtats entre infants. L'escola a distància no pot complir el seu paper compensador de mancances, ans al contrari, augmenta les desigualtats.

Malgrat la dura situació, confiam que la covid-19 sigui un parèntesi. Treballam amb el supòsit que tard o d'hora es trobarà una vacuna o cura i tornarem a la normalitat.

Quin futur ens espera? Ens trobarem que algunes de les metodologies emprades es vulguin imposar de manera permanent. Certament, n'hi ha algunes de positives, com hem explicat: conversar de manera més individualitzada i directa amb cada família, o les tasques de la llar com a element educatiu. Però després d'aquest parèntesi cal retornar a l'escola presencial amb tota la seva potència com a igualadora d'oportunitats i de cohesió social.

Hem vist que l'escola no presencial implica: 1. Educació més digitalitzada i amb menys aprenentatges vivencials, en què es prioritza el contingut acadèmic per sobre de l'experiència educativa. 2. Una

escola més individualitzada i amb menys socialització i manco treball en equip o cooperatiu. Es fomenta el treball a casa, la tasca digital, individual, i ens aboca a un ensenyament de més competitivitat entre alumnes. En definitiva, un model d'escola que podria reproduir (o incrementar) amb facilitat les desigualtats que s'han viscut durant el confinament, i que ha posat en evidència el paper essencial de l'escola. L'educació ha de pivotar al voltant de l'escola presencial: hem de promoure una escola en comunitat, amb implicació de tota la societat, potenciant el model d'escola igualitària i compensadora de mancances. Ampliant la connexió de contextos d'aprenentatge dins i fora de l'escola (l'educació més enllà de l'horari lectiu).

A partir de l'experiència com a mestra a educació infantil, exposarem algunes propostes per a millorar i reforçar aquesta escola en comunitat que consideram imprescindible.

1. EXTENSIÓ I GRATUÏTAT DEL PRIMER CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL

Les primeres etapes de la vida són transcendentals per a la formació de la persona. És en aquestes primeres edats en què es produeix el procés de desenvolupament més complex i que no es tornarà a produir en cap altre moment de la vida. En els tres primers anys de vida adquirim aprenentatges tan importants com caminar, el llenguatge, el desenvolupament d'habilitats cognitives bàsiques, codis socials de conducta amb qui convivim i el primer vincle amb la societat.

En aquestes primeres etapes els infants es mostren especialment vulnerables davant les desigualtats socials, culturals, emocionals i mancances de tot tipus que puguin patir al seu entorn. La pobresa educativa (falta d'estimulació, la manca de recursos educatius i de cura, alimentació deficitària, pobresa energètica…) obstaculitza i té un impacte negatiu en el seu futur. L'escola té l'oportunitat de compensar aquestes desigualtats.

Per tant, l'escola infantil juga una funció essencial en el benestar dels infants i en el seu desenvolupament cognitiu i socioemocional. Cursar aquesta etapa educativa contribueix a millorar els resultats educatius en les etapes següents (OECD, 2016), a més d'esdevenir un element fonamental per afavorir la inclusió social i combatre la desigualtat (OECD, 2017).

Actualment, la universalitat de l'educació comença als 3 anys, al segon cicle d'educació infantil (3-6 anys). I malgrat els avenços i esforços d'algunes administracions, el primer cicle d'educació infantil (0-3 anys) continua sense assolir aquesta gratuïtat ni disposar de places suficients. A Balears només 1 de cada 3 infants tenen places a escoles infantils (Arnaiz, 2019). En altres paraules: la majoria d'infants de 0-3 anys no tenen la possibilitat de participar de l'escola, un espai que és compensador de mancances.

La igualtat d'oportunitats que ofereix el sistema educatiu ha de començar abans. Una mesura prioritària per assolir la inclusió i la cohesió social és l'extensió i gratuïtat del primer cicle d'educació infantil: una base sòlida de possibilitats educatives i un factor determinant en les etapes posteriors.

2. DINEM A L'ESCOLA!

El confinament ens ha recordat que les tasques quotidianes i de cura cap als altres són fonamentals. Preparar el dinar o menjar tots junts tenen un fort component educatiu: dinar a l'escola és una gran oportunitat pedagògica.

En el moment del menjar es desenvolupen hàbits d'higiene i de salut, de cooperació i col·laboració: parar taula, rentar-se les mans, recollir, fer net i agranar, alimentació saludable, consum responsable… Tots els exemples citats són objectius educatius per si mateixos.

A més, menjar a l'escola cobreix moltes necessitats organitzatives de les famílies i mancances econòmiques, assegurant que la menjada més important del dia sigui saludable per a tots els infants (un de cada cinc adolescents pateix sobrepès o obesitat per una dieta inadequada).

Actualment, el servei de menjador és complementari a la majoria d'escoles: es troba fora del projecte educatiu, de l'horari escolar i els mestres n'estan totalment desvinculats. Què hem de fer perquè el servei de menjador formi part del projecte educatiu de centre? Primer, els mestres han de dinar al menjador amb els alumnes, perquè assegura la continuïtat i la coherència pedagògica.

Segon, l'experiència educativa relacionada amb el menjador ha d'incloure diversos aprenentatges (comprar aliments al mercat, cuinar, parar taula i servir els companys, netejar) i ha de desenvolupar diferents àrees i capacitats (matemàtiques, química, vocabulari, valors de reutilització i reaprofitament, consum responsable). Fins i tot pot ser una eina per aprendre una llengua estrangera!

Tercer, la cuina d'una escola ha de ser un espai educatiu més del centre, com ja ho són la biblioteca, el gimnàs o l'aula de música.

Quart: com a part del projecte educatiu que és, ha de formar part del servei públic de l'educació essent, per exemple, gratuït alguns dies a la setmana.

En definitiva, el servei públic de menjador escolar és una eina fonamental per aconseguir una alimentació saludable, adquirir aprenentatges i competències, perquè significa un espai de socialització que evita dinar en solitud davant la televisió o la tauleta.

3. QUÈ FEIM EN SORTIR DE L'ESCOLA?

Les activitats extraescolars representen un pas endavant en el conjunt de les experiències educatives a les quals accedeixen els infants.

Aquestes activitats tenen avantatges importants: impulsar l'èxit educatiu, millorar el rendiment escolar, avançar en lectura i matemàtiques, desenvolupar habilitats socials i emocionals, creativitat, etc. I a més, han permès arribar allà on l'escola no pot: més formació en música, arts, esports o idiomes.

Per aconseguir aquests beneficis, l'oferta extraescolar ha d'estar vinculada amb el currículum, conduïda per bons professionals, ben planificada i emprar metodologies basades en l'experiència, combinant continguts formals i continguts lúdics.

S'ha comprovat que participar en aquestes activitats equival al guany de dos mesos sobre el progrés acadèmic mitjà, i de dos mesos i mig en el cas de l'alumnat més vulnerable (Education Endowment Foundation, 2019): aquest lleure educatiu és un element d'impacte en el desenvolupament cognitiu i social dels infants, especialment en els que provenen d'entorns més desafavorits. No obstant això, perquè aquestes activitats no suposin un augment de les desigualtats entre els nins, els centres hem d'oferir la mateixa tipologia d'activitats, amb una qualitat similar i per uns preus accessibles.

Actualment les activitats extraescolars s'organitzen gràcies a la implicació de les associacions de mares i pares o dels mateixos centres educatius —si les APIMA no se'n poden fer càrrec—. En conseqüència, existeix una gran disparitat de propostes a cada centre perquè és un àmbit que fuig de la regulació educativa. Per altra banda, l'oferta extraescolar sovint no és tan completa com la que presta el sector privat, i això es pot acabar convertint en un altre factor generador de les desigualtats. Per aquest motiu és cabdal harmonitzar l'oferta: qualitat, varietat i preus accessibles.

Per avançar cap a aquest objectiu es poden prendre diverses mesures. En primer lloc, l'oferta supervisada per l'equip docent. Segon, establir preus públics i becar infants en determinats casos. En tercer lloc, millorar la qualitat: més diversitat, millors professionals i fer-ne més seguiment. I quart, establir uns criteris globals i de coordinació (no és necessari que totes les escoles ofereixin exactament el mateix: es tracta que els infants puguin accedir a una oferta similar a prop del seu domicili).

Més enllà d'aquestes —i altres— mesures, hi ha un element fonamental que l'escola ha de garantir: posar en valor aquestes activitats. Les famílies han d'entendre que es tracta d'activitats molt determinants per al desenvolupament dels seus fills. Sovint ens trobam amb casos en què les famílies més vulnerables no entenen prou la seva importància: alguns progenitors no valoren que activitats com el teatre o les manualitats són tan importants com jugar a futbol. També aquí els mestres jugam un rol fonamental.

Les activitats extraescolars són una eina més del sistema educatiu i per aquest motiu hi hem de prestar una major atenció.

4. TENIR MILLORS MESTRES

Quina és la variable que té una major incidència en la millora i la qualitat del sistema educatiu? Tenir bons mestres. Disposar de bons professionals és el que garanteix un bon sistema educatiu. A més, en un context amb tanta desigualtat i exclusió social com a Balears, tenir millors mestres és una peça clau per acompanyar especialment els alumnes que procedeixen de famílies socialment i educativament vulnerables cap a l'èxit educatiu.

Hi ha altres aspectes que també tenen una incidència positiva: ràtios per aula baixes, els mètodes adequats, accés als materials, recursos tecnològics, continguts de les assignatures, etc. No obstant això, totes les investigacions científiques apunten que allò fonamental és tenir uns bons professionals a dins cada aula. Com podem aconseguir-ho? Quines actuacions poden ajudar a tenir millors mestres?

Primer, amb una millor formació inicial. El grau de mestre ha de prioritzar l'accés de les persones amb més interès, vocació i capacitat: una prova d'aptitud personal com la que implementen algunes universitats és una passa positiva. Gràcies a aquesta primera selecció, els que volen ser mestres poden aprendre millor: un aprenentatge més personalitzat i de qualitat.

En segon lloc, el pla d'estudis ha de preparar millor per ser un bon mestre: disposar de coneixements teòrics de psicologia del desenvolupament és important. Però també ho és tenir habilitats per saber com actuar quan, per exemple, et trobes sol davant un grup de 20 infants de 3 anys o en una situació de conflicte entre pares. Aquestes habilitats i recursos no es treballen prou durant el grau. De la mateixa manera, conèixer la literatura infantil o tenir coneixements teòrics sobre les malalties infantils és necessari: però també necessitam saber com actuar davant un infant si fa mala via o s'ennuega. Allò que volem dir és que durant la formació del grau la teoria ha d'estar enfocada i complementada amb la pràctica i el dia a dia a l'aula. Per aquest motiu, una part del professorat que imparteix la carrera han de ser mestres en actiu: és una bona manera per vincular teoria i pràctica.

En tercer lloc, l'accés a la funció pública ha de tenir molt més en compte la fase de pràctiques selectiva, de manera que s'avaluïn millor les competències docents dels candidats. Avaluar els coneixements teòrics dels quals ja t'has examinat a la carrera no té gaire valor afegit: l'oposició hauria de ser, sobretot, pràctica. I la fase de funcionari en pràctiques hauria de ser més que un tràmit: amb millor seguiment, avaluació i ser considerada realment una part més de l'oposició.

Quart aspecte: assegurar la transmissió de coneixement entre aquells professionals ja experimentats i els novells que tot just comencen. L'experiència és un grau: el bagatge i l'experiència docent, tècniques i recursos dels mestres amb experiència és un tresor. S'ha de facilitar que aquests puguin disposar de temps per ser els docents mentors, fent-ne seguiment i mestratge. Ara, durant un curs escolar un mestre de l'escola et fa de tutor, t'observa un parell de sessions i en fa una avaluació. S'ha d'assegurar que aquest mestre tutor sigui un mestre experimentat i que realment tengui hores per poder dedicar a acompanyar-te durant els primers anys en actiu. Ha de ser un vertader mestratge, i durant més cursos.

En cinquè lloc, la formació permanent. Si volem gestionar amb eficàcia la complexitat del dia a dia de les escoles, els mestres hem d'aprendre a aprendre: no es pot ser competent només amb el que es va estudiar fa 20 anys a la facultat. En aquest sentit: 1. És necessari desenvolupar una formació permanent coherent amb el context educatiu que tenim: activitats d'aprenentatge basades en l'acció, a través de la pràctica docent i l'observació d'altres companys, que fomentin la innovació i el treball en xarxa. 2. Cal potenciar l'intercanvi entre docents d'escoles diferents i fent visites durant l'horari lectiu: veure què funciona en educació, identificar evidències, aprendre-les i aplicar-les. 3. La formació individual d'un mestre no és útil per fer créixer i millorar tota una escola: la formació ha

de ser en equip. Tenir un sol mestre molt ben preparat en matemàtiques manipulatives serveix de poc si la metodologia i la formació no és compartida pel conjunt de mestres del centre.

Finalment, el desenvolupament de la carrera professional ha d'anar en línia amb la qualitat i rendiment de l'exercici en el lloc de feina. Als mestres també ens han d'avaluar i per aquest motiu és tan important trobar els mecanismes adequats per fer-ho. Actualment, la promoció i la retribució no van lligades a l'exercici en el lloc de feina. No es tracta de competir entre mestres, ni entre escoles, ni entre territoris: la nostra tasca principal és que l'alumnat progressi, perquè això compensa desigualtats i els permet dotar-se de les eines i els recursos necessaris per afrontar la vida. El progrés de l'alumnat no té perquè anar lligat a l'aprovat. Per tant, per desenvolupar i retribuir la carrera professional l'únic indicador no pot ser quants de cursos s'han fet (a vegades sense que siguin d'una qualitat brillant i amb poca incidència en la nostra pràctica) ni tampoc els anys d'exercici (sense valorar com ha estat aquest exercici!). També poden ser aplicables retribucions extraordinàries aplicades al col·lectiu: aquells centres que han estat capaços de crear i desenvolupar tota una comunitat d'aprenentatge han de ser reconeguts en conseqüència. Això ens incentiva a la millora col·lectiva i no només des del punt de vista individual i del que passa "dins la meva aula".

5. A MODE DE CONCLUSIÓ

Els infants s'eduquen i aprenen en tots els espais de la seva vida. No només educa l'escola i la família, també ho fan els mitjans de comunicació, la publicitat, Internet o els videojocs. Però l'escola és l'eina més immediata i estesa que tenim, i per això és tan important reforçar el model d'escola presencial.

Per aquest motiu, hem presentat tota una sèrie de propostes per contribuir a l'escola en comunitat: l'impuls decidit en l'extensió de l'educació pública 0-3; la utilitat dels menjadors escolars com a instrument educatiu i de cohesió social; les activitats extraescolars com a eina anivelladora de les desigualtats; i, finalment, propostes per assegurar que tinguem millors professionals a les escoles.

Des de l'experiència com a mestra d'educació infantil, les propostes presentades poden servir per millorar i actualitzar l'escola presencial.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Education Endowment Foundation (2019). Extending School Time. Low impact for moderate cost, based on moderate evidence.

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. OECD Publishing, Paris. <https://bit.ly/33EmYCM>

OECD (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. OECD Publishing, Paris. <https://bit.ly/33wcqWi>

Vicenç Arnaiz (2019). "Relat: l'educació dels infants de 0 a 3 anys i la necessària equitat a les Illes Balears". Dins *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2019*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya. En línia <https://dpde.uib.cat/digitalAssets/583/583039_Anuari-Educacio_2019.pdf>

Adaptació dels processos formatius de la FP a una situació de confinament. Centre integrat de formació professional Son Llebre

Lola Aguiló
Pilar Díaz
Carol Rosselló
Beni Salvà
Margalida Poquet

Dedicatòria:
A Joan Estaràs Fernández, impulsor dels projectes del CIFP Son Llebre i del CRN de l'Atenció Social. Persona d'una qualitat humana indiscutible, mestre de mestres que va ser capaç d'encomanar-nos la seva passió per la formació professional.

RESUM

El Centre Integrat de Formació Professional Son Llebre és un centre de la família professional de Serveis socioculturals i a la comunitat, específic de l'àrea professional de l'Atenció Social. La diversitat de l'alumnat i persones usuàries té la mateixa finalitat: obtenir una titulació que acrediti un grau determinat de professionalitat. L'adaptació dels processos formatius i de les pràctiques professionals a partir de la crisi generada per la Covid-19 ha suposat un repte, on s'ha evidenciat la necessitat i la importància de la coordinació.

RESUMEN

El Centro Integrado de Formación Profesional Son Llebre es un centro de la familia profesional de Servicios socioculturales y a la comunidad, específico del área profesional de la Atención Social. La diversidad de alumnado y personas usuarias tiene la misma finalidad: obtener una titulación que acredite un grado determinado de profesionalidad. La adaptación de los procesos formativos y de las prácticas profesionales a partir de la crisis generada por la Covid-19 ha supuesto un reto, donde se ha evidenciado la necesidad y la importancia de la coordinación.

1. PRESENTACIÓ DEL CIFP

Es tracta d'un centre que depèn de dues conselleries: l'edifici és propietat de la Conselleria d'Afers Socials i Esports i el personal depèn de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca.

Aquest mes de setembre de 2020 complirem el desè aniversari. L'edifici no es va construir amb la finalitat de ser un centre educatiu, sinó amb la intenció que fos un centre d'investigació de la malaltia d'Alzheimer. Aquest fet explica la distribució dels espais, que s'han anat adequant, en la mesura de les possibilitats, a les necessitats d'un centre educatiu.

Els centres integrats de formació professional (CIFP) imparteixen totes les ofertes formatives referides al Catàleg nacional de qualificacions professionals que condueixen a l'obtenció de títols de formació professional i certificats de professionalitat (art. 2 Decret 96/2010, de 30 de juny, pel qual es regulen els CIFP dins l'àmbit de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears).

Per tant, dins les nostres instal·lacions conviuen alumnat i/o usuaris amb aspiracions i necessitats molt diverses:

- Alumnat matriculat a cicles formatius de grau mitjà i superior (oferta presencial dependent de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca).

- Alumnat inscrit a un Certificat de Professionalitat de nivell 2 i 3 (oferta dependent del Servei d'Ocupació de les Illes Balears).

- Candidats i candidates que s'inscriuen al procediment d'acreditacions de qualificacions professionals a través de la seva experiència laboral (convocatòries dependents de l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears).

Totes les persones usuàries del CIFP Son Llebre comparteixen el mateix objectiu: **assolir la qualificació professional** que demanda el món laboral.

Aquesta és la vertadera essència i raó de ser dels centres integrats de formació professional, la qualificació professional. I per arribar-hi tenim aquests tres camins: els cicles formatius, els certificats de professionalitat o l'acreditació de la competència professional. Ara bé, aquests tres camins no són paral·lels i nosaltres, a Son Llebre, ho sabem molt bé:

- Ens podem trobar amb persones que, per exemple, estan treballant a una residència i han començat amb un procediment d'acreditació de les seves competències, han seguit amb un certificat de professionalitat per acabar de completar la seva qualificació professional i, finalment, s'han engrescat tant que han acabat cursant el cicle formatiu.
- I d'altres que, sense sortir del sistema educatiu, en acabar el graduat en educació secundària o el batxillerat, han elegit realitzar aquests cicles formatius per poder accedir al món laboral amb la formació adequada i reconeguda no només a efectes laborals, sinó també acadèmics.

2. PROCESSOS FORMATIUS DESENVOLUPATS AL CENTRE

El CIFP Son Llebre pot impartir l'oferta formativa de la família professional de Serveis socioculturals i a la comunitat, preferentment de l'àrea professional d'Atenció Social.

Actualment té autoritzada la següent oferta formativa:

a. Cicles formatius de formació professional

- **Cicle formatiu de grau superior de Promoció de la Igualtat de Gènere**

Títol que s'obté: *tècnic superior en Promoció de la Igualtat de Gènere*

Per a treballar en l'àmbit públic i privat, en diferents institucions i entitats que presten serveis orientats cap a la igualtat efectiva de dones i homes: associacions, fundacions, institucions, sindicats, empreses, consultores, serveis municipals, organismes d'igualtat i centres comunitaris, entre d'altres. Oferta presencial, en horari vespertí. Única oferta de les Illes Balears.

- **Cicle formatiu de grau superior de Mediació Comunicativa**

Títol que s'obté: *tècnic superior en Mediació comunicativa*

Per a treballar com a mediador amb les persones sordes, sordcegues, amb discapacitat auditiva i amb dificultats de comunicació que siguin usuàries de la llengua de signes espanyola. Oferta presencial, en horari vespertí. Única oferta de les Illes Balears.

- **Cicle formatiu de grau superior d'Integració social**

Títol que s'obté: *tècnic superior en Integració social*

Per a treballar en el sector de serveis a la comunitat, en l'atenció psicosocial a persones en desavantatge social, mediació comunitària, ocupacional i professional d'integració i promoció de la igualtat d'oportunitats. Oferta presencial, en horari diürn.

- **Cicle formatiu de grau mitjà d'Atenció a persones en situació de dependència**

Títol que s'obté: *tècnic en Atenció a persones en situació de dependència*

Aquest professional exerceix la seva activitat en el sector de serveis a les persones a l'àmbit assistencial, psicosocial i de suport a la gestió domèstica. Oferta presencial, en horari diürn.

b. Certificats de professionalitat (SOIB)

Els certificats de professionalitat acrediten les qualificacions oficials contingudes en el perfil professional d'una ocupació. Són expedits pels serveis públics d'ocupació. A la nostra comunitat, és el Servei d'Ocupació i Inserció Laboral (SOIB) l'òrgan que els emet.

El nostre centre està autoritzat per impartir tots els certificats de professionalitat de la família de Serveis socioculturals i a la comunitat, àrea d'Atenció Social.

Fins avui s'han impartit els següents certificats de professionalitat de nivell 2:

- **Atenció sociosanitària a persones dependents en institucions socials**

COMPETÈNCIA GENERAL: Atendre persones dependents en l'àmbit sociosanitari en la institució on es desenvolupi la seva actuació, aplicant les estratègies dissenyades per l'equip interdisciplinari i els procediments per mantenir i millorar la seva autonomia personal i les seves relacions amb l'entorn.

- **Atenció sociosanitària a persones en el domicili**

COMPETÈNCIA GENERAL: Ajudar en l'àmbit sociosanitari en el domicili persones amb especials necessitats de salut física, psíquica i social, aplicant les estratègies i procediments més adients per mantenir i millorar la seva autonomia i les seves relacions amb l'entorn.

- **Gestió de cridades de teleassistència**

COMPETÈNCIA GENERAL: Rebre, emetre i gestionar les cridades per a prestar el servei de teleassistència, manejant les eines telemàtiques, tècniques d'atenció telefònica i habilitats psicosocials i de feina en equip, donant resposta a les necessitats i demandes de les persones

usuàries i mobilitzant els recursos necessaris en el seu cas, garantint en tot moment la qualitat del servei, el tracte personalitzat i la confidencialitat de la informació.

c. Acreditació de l'experiència professional i la formació no formal

A partir de les directrius de l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears, són el conjunt d'accions necessàries per dur a terme el procediment per a les acreditacions de les competències professionals adquirides mitjançant l'experiència laboral o per vies no formals de formació.

El procediment per acreditar les competències professionals permet avaluar i acreditar oficialment la qualificació professional de les persones que han aconseguit una competència professional, ja sigui a través de l'experiència professional o a través de les vies no formals de formació.

Respecte a aquest procediment, el nostre centre, fins ara, ha estat designat centre seu de les qualificacions de la família de Serveis socioculturals i a la comunitat.

Les qualificacions que han estat objecte d'acreditació fins ara al nostre centre són:

- Atenció sociosanitària a persones dependents en el domicili (nivell 2)
- Atenció sociosanitària a persones dependents en institucions socials (nivell 2)
- Educació infantil (nivell 3)
- Docència per a l'ocupació (nivell 3)
- Educació d'habilitats d'autonomia personal i social (nivell 3)
- Promoció i intervenció socioeducativa amb persones amb discapacitat (nivell 3)
- Atenció a alumnat amb necessitats educatives especials en centres educatius (nivell 3)
- Dinamització d'activitats de temps lliure educatiu infantil i juvenil (nivell 3)
- Direcció i coordinació d'activitats de temps lliure educatiu infantil i juvenil (nivell 3)
- Informació juvenil (nivell 3)
- Inserció laboral de persones amb discapacitat (nivell 3)
- Promoció per a la igualtat efectiva de dones i homes (nivell 3)

3. ADAPTACIÓ DELS PROCESSOS FORMATIUS A LA SITUACIÓ GENERADA ARRAN DE LA COVID-19

Des de fa tres anys, el centre va assumir com a línia pedagògica el treball a partir d'un enfocament competencial i es va fer una aposta ferma per la formació del professorat en aquest sentit.

Ara bé, l'ensenyament a distància dificulta la complexa tasca de treballar i avaluar per competències personals, professionals i socials (CPPS) i traslladar a un entorn en línia aquesta nova manera d'enfocar l'ensenyament-aprenentatge (programar, desenvolupar i avaluar la programació de la manera més competencial possible a través de projectes intermòduls, reptes, treballs i tasques…).

A més, la no presencialitat implica una pèrdua de la riquesa que suposa el contacte directe. En els cicles formatius de la nostra família professional (atenció social) les relacions personals i socials són cabdals per assolir les CPPS dels nostres perfils professionals (habilitats socials, empatia, resolució de conflictes, habilitats comunicatives, treball en grup…).

Tot i que la majoria del professorat ja feia servir eines telemàtiques (Moodle, correu, GESTIB…), ha estat durant aquest període quan se n'ha intensificat l'ús i s'hi han incorporat les videoconferències (Zoom, Meet, WhatsApp…).

Aquest temps de confinament ha estat un moment d'investigació i de descoberta de molts recursos en línia que el professorat, en general, desconeixia. I, a més, s'ha evidenciat la necessitat d'unificar la tasca en una sola plataforma d'ensenyament.

Respecte a la dificultat de treballar els continguts més pràctics dels diferents mòduls professionals lluny de les aules taller, el professorat s'ha centrat en la recerca de vídeos o altres eines per facilitar a l'alumnat la visualització dels procediments a practicar. Posteriorment, a través de simulacions i enregistraments elaborat, l'alumnat rep un *feedback* del professorat a les seves produccions.

Les coordinacions han estat un dels puntals bàsics per poder dur a terme la tasca docent amb les màximes garanties: coordinacions d'equip docent i tutories amb cap d'estudis i Departament d'Informació i Orientació Professional (DIOP), posant sempre èmfasi especial en l'atenció i seguiment de l'alumnat.

Des de les sessions de coordinació de cada equip docent s'han consensuat pautes de treball amb l'alumnat:

- Dissenyant diferents eines per coordinar les activitats dels mòduls amb la intenció d'evitar sobrecarregar l'alumnat amb massa tasques i fent revisió constant de les temporitzacions per al lliurament d'aquestes tasques. La flexibilització i la resposta a l'atenció a la diversitat i a la individualitat de l'alumnat han marcat, més que mai, la mirada dels diferents equips docents.

- Organitzant un horari d'atenció directa a l'alumnat amb el professorat dels diferents mòduls i tutoria, oferint atenció individual i/o grupal segons les necessitats detectades i demandes rebudes. Aquests espais s'han establert amb la intenció de compartir temes d'interès per a l'alumnat, resoldre dubtes, tractar qüestions relacionades amb el mateix procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat… En aquest sentit s'han intensificat les tutories individuals i grupals.

- Fent un seguiment conjunt de cada grup per detectar possibles casos d'abandonament i posar en marxa els recursos per pal·liar aquesta situació. Des del Departament d'Informació

i Orientació Laboral (DIOP) i les diferents tutories s'ha fet una feina intensa i constant de detecció i seguiment d'aquests casos, traslladant la informació oportuna a l'equip docent i a l'equip directiu per a consensuar actuacions.

- Modificant les programacions de mòdul i d'aula seguint les instruccions de la Conselleria. Per això s'ha elaborat un model comú de programació adaptada al confinament, per tal de facilitar aquesta tasca al professorat i perquè l'alumnat conegui exactament els mínims exigits i els criteris d'avaluació i qualificació.

- Compartint i posant en comú entre el professorat diferents recursos, aplicacions, materials, eines d'avaluació... que es fan servir i que es van incorporant o redissenyant per tal d'adaptar-nos a la nova realitat educativa, eines pròpies de la *flipped classroom* (vídeos, tutorials fets pel professorat, treball col·laboratiu a través de Drive i altres eines telemàtiques…).

Especial menció volem fer al treball conjunt i a la coordinació constant entre el cap de departament de la família professional, la cap de DIOP i els caps d'estudis, per intentar donar resposta a les qüestions i tasques sorgides en el dia a dia de l'activitat docent i a les necessitats de l'alumnat. Aquestes actuacions concretes s'han desenvolupat amb la implicació dels equips docents i l'equip directiu, sempre tenint l'alumnat com a centre de la nostra intervenció.

Amb tot el canvi tècnic i metodològic que ha suposat aquesta nova situació educativa, des del CIFP Son Llebre s'ha garantit l'accés a la connectivitat de l'alumnat, facilitant ordinadors del centre i targetes de connectivitat que ha posat a disposició la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca i el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en cas de necessitar-ho.

A més, a la web del centre i a través del sistema de missatgeria del GESTIB s'han anat publicant informacions d'interès per a l'alumnat i d'altres de relacionades amb diferents processos i tràmits que s'han anat reactivant durant els diferents moments de l'estat d'alarma.

4. EL REPTE DE L'ADAPTACIÓ DE LES PRÀCTIQUES

El gran repte amb l'alumnat de 2n curs ha estat donar resposta a unes pràctiques formatives que s'han vist condicionades, per un costat, per la situació general provocada per la pandèmia i, per un altre, per l'especial vulnerabilitat de les empreses i entitats del nostre sector.

Hem participat activament d'un grup de treball liderat per la Direcció General de Formació Professional per consensuar un model genèric de Formació a Centres de Treball (FCT) per a FPB i CFGM i que preveia els diferents escenaris (de 220 h de pràctiques presencials a 0 h).

Una vegada publicada la proposta genèrica sorgida, l'equip docent de 2n curs de GM, juntament amb caps de departament i cap d'estudis, la va desenvolupar i adaptar a la nostra realitat, fent propostes concretes i clares de tasques a desenvolupar per assolir les competències plantejades al mòdul FCT lluny de l'entorn laboral.

En el cas del mòdul d'FCT dels cicles de GS que ja van lligats a un projecte, no s'ha donat cap iniciativa per part de l'administració de liderar el treball intercentres per consensuar un model comú i cada centre ha anat treballant de forma aïllada. En el nostre cas, hem mantingut contactes informals amb professorat de dos centres que imparteixen el CFGS d'Integració Social. En els altres dos cicles formatius de grau superior que impartim (Mediació comunicativa i Promoció de la igualtat de gènere) no ha estat factible la coordinació amb altres centres perquè som l'únic centre de les Illes que ofereix aquesta formació.

En aquest escenari, la tasca dels equips docents per donar sentit i coherència a aquest nou plantejament de les pràctiques ha estat intensa i a contrarellotge. Ha estat necessari revisar i reformular el model de projecte que s'utilitzava, crear simulacions amb un caire pràctic i vinculades a les competències professionals, personals i socials de cada cicle formatiu, elaborar rúbriques adequades…

I volem remarcar la dificultat i complexitat que ha suposat mantenir a l'alça la motivació d'un alumnat desitjós de realitzar les pràctiques formatives a entorns reals de feina.

5. EL TREBALL EN EQUIP AL CLAUSTRE

Respecte al treball en equip i per tal de ser efectius i operatius s'ha evitat al màxim el treball en gran grup.

El claustre s'ha convocat puntualment i de forma prescriptiva (al final del 2n trimestre). El mecanisme bàsic de comunicació equip directiu – claustre ha estat el correu electrònic per a transmetre informació important o d'interès per als docents.

De la mateixa manera, les reunions del departament de família professional (26 integrants), que habitualment es convocaven mensualment, s'han realitzat puntualment per temes molt concrets per informar i recordar aspectes organitzatius i de funcionament en aquesta situació canviant i incerta.

El treball en equip més eficaç ha estat aquell que s'ha duit a terme en reunions concretes com les realitzades per:

- Equip directiu: s'han realitzat més o manco setmanalment quan l'organització del centre ha estat en marxa, tot i que les primeres setmanes de confinament i la setmana de vacances de Pasqua es varen realitzar reunions dins i fora horari de feina per analitzar i treballar els diferents escenaris que es plantejaven i replantejaven contínuament.

- De forma més específica, les caps d'estudis, tutores dels cursos i orientadora han treballat per a resoldre dubtes, fer aclariments, recordar instruccions als diferents equips docents segons les necessitats i adaptant-se a la realitat i casuística de cada curs i cicle; sempre amb la intenció posada a fer el seguiment individualitzat i a facilitar l'accessibilitat i la continuïtat de la formació de l'alumnat, minimitzant l'impacte d'aquesta situació incerta i imprevisible.

- S'han realitzat sessions d'equip docent a l'inici del confinament per organitzar-nos i informar de les diferents eines i instruments de seguiment i registre que s'han creat a partir d'aquesta situació de teletreball i per revisar determinats temes i/o dubtes de les instruccions.

- En el cas de l'FCT, es varen crear dos grups de treball per reforçar la tasca d'elaboració, adaptació i realització del projecte per suplir l'estada en empreses del mòdul d'FCT, en el cas del cicle de grau mitjà, i dels mòduls de Projecte i d'FCT, en el cas dels cicles de grau superior. Ha estat necessari aquest reforç perquè s'ha generat una feina extra que no era assumible per a una sola persona. Per tant, el centre ha prioritzat donar suport a les docents que tutoritzaven les FCT amb altres docents que en el 3r trimestre normalment intensificaven la seva tasca en realització de projectes varis o de comissions com la de convivència, portes obertes, activitats extraescolars...

- Finalment, cal posar de relleu la tasca de la Comissió de Coeducació. En principi, es va valorar que totes les comissions i projectes que no suposaven procés d'ensenyament i aprenentatge directe amb l'alumnat es deixaven aparcades fins al retorn al centre. Sols es va fer l'excepció amb la Comissió de Coeducació per seguir treballant en el disseny de les eines per al diagnòstic del Pla d'igualtat del centre. En aquest cas, es va donar la casuística que la tècnica assessora externa al centre estava disponible per fer un acompanyament intens a la comissió i alhora un grupet de docents implicats i interessats en el tema estaven disposats a pensar i dissenyar una fórmula per poder dur a terme aquest diagnòstic virtual. D'aquesta comissió n'ha sortit un qüestionari bastant complet del qual s'extraurà un informe final que serà l'embrió del futur Pla d'igualtat.

Respecte a l'organització de les sessions d'avaluació i reunions de claustre virtuals, i amb la finalitat que fossin més operatives, prèviament i juntament amb la convocatòria es va enviar un avanç dels continguts a tractar perquè el professorat fes les seves aportacions i exposàs els dubtes abans de la reunió. Això va ajudar que la videoconferència fos molt més àgil i productiva. Aquesta forma de participació ha estat valorada molt positivament.

6. LA RELACIÓ AMB L'ALUMNAT

Davant aquesta situació excepcional la valoració de l'alumnat en general és molt positiva, la qual cosa ens fa sentir satisfets com a docents, ja que ha estat tot un repte a contrarellotge.

Especialment valoren el seguiment, el suport i la feina de motivació que s'ha anat fent dia a dia des de tutoria, equip docent i orientació. Ha estat important per l'alumnat la seqüenciació i diversificació de tasques així com la flexibilització en les entregues.

Fer recordatoris constants sobre les tasques en procés i dates de lliurament ha facilitat que l'alumnat s'implicàs en la tasca. Una de les dificultats més acusades precisament ha estat mantenir la motivació i la implicació.

7. SUPORT PER PART DE L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA

Des de la Conselleria s'han organitzat diverses comissions de feina a les quals el CIFP Son Llebre ha participat activament (disseny de les FCT no presencials i aspectes curriculars i d'ordenació acadèmica i metodològics de la FP).

La participació en aquestes comissions ens ha permès ésser escoltats i poder aportar idees, però alhora ha suposat una càrrega de feina extra que s'ha afegit a la tasca acadèmica i administrativa derivada de l'adaptació del centre a les noves circumstàncies.

A més a més, s'ha mantingut contacte periòdic amb diferents grups iniciats des de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca: assistència a reunions amb tota la comunitat educativa com a representant del grup de directors i directores de centres integrats, reunions amb directors i directores de centres integrats, reunions amb Inspecció per concretar aspectes de la programació, reunions per gestionar les necessitats de l'alumnat en matèria d'equipament informàtic...

L'administració ha posat a l'abast dels centres l'accés a programes específics (SEU) des de qualsevol ordinador per facilitar el teletreball.

8. NECESSITATS NO COBERTES

El canvi d'entorn laboral del centre a casa ha deixat en evidència unes necessitats noves:

- A casa, evidentment no disposam de la infraestructura digital del centre (connexions potents, impressora/escàner per facilitar els tràmits administratius, programes informàtics, etc.) i aquest fet ha complicat molt la tasca docent.

- A més, el claustre està format per professorat amb diferents nivells respecte a la competència digital. Per això s'ha evidenciat una necessitat d'aprofundir en una formació en gestió d'un grup d'alumnes a distància, en el maneig de les TIC i TAC…

9. RELACIONS AMB ALTRES CENTRES DE LES ILLES, COORDINACIÓ I SUPORT

Des de fa dos cursos, el centre participa en el Programa d'actualització de la FP que té per objectiu conèixer la realitat de centres d'altres comunitats autònomes. Aquest programa ens ha permès establir relacions i contactes amb professorat que comparteix unes inquietuds i problemàtica molt semblants a les nostres. Es va aprofitar aquesta experiència per contactar amb centres de la Comunitat Valenciana i Barcelona per intercanviar amb ells el plantejament de l'FCT adaptat a la situació COVID-19 i ens va ser de gran utilitat com a un punt de partida (especialment a CFGM).

Pel que fa al CFGS, la intenció del centre era coordinar i consensuar un projecte comú d'FCT del CFGS d'Integració Social amb els altres dos centres que l'imparteixen a Mallorca, però les presses,

la falta de temps i la manca d'una convocatòria oficial des de la Conselleria, com es va fer amb els CFGM, va avortar la iniciativa. Així i tot, s'han duit a terme contactes informals amb professorat de l'IES Ramon Llull i de l'IES Mossèn Alcover.

En el cas de grau mitjà, com ja hem explicat, des de la Direcció General de Formació Professional es va fer un grup de treball reduït de professorat de diferents centres educatius en el qual nosaltres participàrem amb l'objectiu d'elaborar unes instruccions bàsiques i generals de com realitzar el projecte o la proposta en substitució del mòdul d'FCT en empreses. Va ser una feina intensiva en la qual, finalment, cada centre va haver d'adaptar el model a la seva pròpia realitat.

10. DIFICULTATS I APRENENTATGES DE L'EXPERIÈNCIA

A partir de dia 13 de març de 2020, les dificultats trobades i els aprenentatges adquirits han estat variats i ens han permès una reflexió constant sobre la nostra pràctica docent.

Com a docents seguim constatant la importància del treball en equip i les coordinacions, i ens reafirmam en la necessitat de cuidar el procés d'acompanyament de l'alumnat, trobant el just equilibri entre l'exigència i la motivació. A més, consideram la presencialitat com una premissa bàsica a l'hora d'adquirir les CPPS dels nostres perfils professionals.

La necessitat de reorganització a tots els nivells ha permès, entre altres:

- Promoure l'aprenentatge de noves eines de comunicació telemàtica.
- Practicar la capacitat creativa per flexibilitzar i modificar els continguts a impartir.
- Conviure amb la incertesa.
- Intensificar i agilitzar el treball en grup.
- Rompre les rutines habituals, haver de repensar tot el procés d'ensenyament-aprenentatge i ser creatius en la forma de fer arribar els continguts a l'alumnat.

Com a dificultats volem remarcar:

- Haver de combinar el teletreball amb la vida familiar. En general, les cases no estan preparades per ser un espai de treball.
- L'ensenyament a distància complica la complexa tasca de treballar i avaluar per competències personals, professionals i socials (CPPS). El professorat s'havia format per treballar a nivell competencial en un entorn presencial, no telemàtic.
- Traspassar a un entorn en línia aquesta nova manera d'enfocar l'ensenyament-aprenentatge per competències.

- La pèrdua de la riquesa que suposa el contacte directe amb l'alumnat i d'ells entre ells mateixos. Tenir poc temps i poc espai per fomentar i experimentar les relacions personals i socials necessàries per assolir les CPPS de vital importància en els cicles de la nostra família professional.

- Trobar la mesura adequada per no saturar i angoixar l'alumnat en confinament amb massa tasques dels diferents mòduls que no els permeti tenir temps per altres coses i aficions més personals.

- Per altra banda, mantenir un nivell òptim d'exigència i seguiment de l'alumnat, que eviti que es despengin i optin per no practicar unes rutines d'estudi que en la fase presencial estaven més controlades. Hi ha molts d'alumnes que tenen l'autodisciplina com una assignatura pendent i necessiten un seguiment més acurat que en les classes presencials queda més assegurat. Aquest fet ha exigit un fort protagonisme de la tutoria que ha hagut d'invertir temps i estratègies creatives per pal·liar aquestes dificultats.

- Des de l'administració han arribat notícies/instruccions incompletes i/o contradictòries de com es durà a terme el final de curs, les avaluacions, les renúncies, els ajornaments de proves… que han provocat malentesos i accions poc coordinades del professorat.

- I per acabar, en el nostre cas, hem tingut un nivell d'estrès afegit ja que simultàniament a l'adaptació del centre a l'estat de confinament s'ha hagut de passar una auditoria externa programada. Aquest fet ha dificultat la revisió i actualització del sistema de gestió de qualitat ja que molts de protocols d'actuació s'han hagut de refer i adaptar a la nova situació.

Finalment, l'equip directiu volem manifestar que ens sentim molt orgulloses de liderar un equip docent que ha demostrat estar a l'altura de les circumstàncies evidenciant una capacitat d'implicació, d'adaptació i unes competències professionals i una qualitat humana excepcionals.

Equip directiu del CIFP Son Llebre
Juny de 2020

Implicació parental i relació entre família i escola en temps de confinament

M. Antònia Oliver

Ruth Muñoz

M. Antònia Gomila

RESUM

La situació d'emergència generada per la COVID-19 ha trastocat algunes de les dinàmiques ordinàries del procés d'aprenentatge escolar, a més del paper que les famílies i els professionals tenen en aquest procés. El tancament d'escoles i instituts i el confinament a casa han posat sobre la taula la necessitat de revisar alguns punts importants del sistema educatiu i obliguen també a reflexionar seriosament sobre altres aspectes socials i econòmics més globals, com és la desigualtat social i econòmica, la conciliació família-treball i el paper de la cura en el model econòmic actual. Amb la intenció de captar com ha estat aquesta realitat —entre la «vella» i la «nova»— a les escoles, l'article pretén mostrar com s'ha viscut la tasca docent durant l'estat d'alarma. Els relats crítics d'una docent de primària i d'una de secundària ens serveixen per reflexionar sobre de quina manera les mesures de confinament preses arran de la COVID-19 han afectat les dinàmiques relacionals entre famílies i escola, què ha representat i fins a quin punt aquestes noves dinàmiques poden ajudar a transformar formes de col·laboració i relació família-escola-comunitat perquè esdevinguin més democràtiques i participatives.

RESUMEN

La situación de emergencia generada por la COVID-19 ha trastocado algunas de las dinámicas ordinarias del proceso de aprendizaje escolar, así como el papel que las familias y los profesionales juegan en este proceso. El cierre de escuelas e institutos y el confinamiento en casa han puesto sobre la mesa la necesidad de revisar algunos puntos importantes del sistema educativo y obligan también a reflexionar seriamente sobre otros aspectos sociales y económicos más globales, como es la desigualdad social y económica, la conciliación familia-trabajo y el papel del cuidado en el modelo económico actual. Con la intención de captar cómo ha sido esta realidad —intermedia entre la «vieja» y la «nueva»— en las escuelas, el artículo pretende mostrar cómo se ha vivido la tarea docente durante el estado de alarma. Los relatos críticos de una docente de primaria y otra de secundaria nos sirven para reflexionar sobre la manera en que las medidas de confinamiento tomadas a raíz de la COVID-19 han afectado a las dinámicas relacionales entre familias y escuela, qué ha representado y hasta qué punto estas nuevas dinámicas pueden ayudar a transformar formas de colaboración y relación familia-escuela-comunidad para que sean más democráticas y participativas.

1. INTRODUCCIÓ

La participació dels pares i les mares en l'educació dels fills representa un element molt important en el desenvolupament educatiu dels infants, i nombrosos estudis s'han fet ressò de la incidència que té la col·laboració entre l'escola, la família i la comunitat (Epstein, 2011; Musitu, 2015; Godàs, 2015, entre d'altres). També és cert que la col·laboració entre les famílies i el professorat té importants limitacions, que es fan encara més fortes a mesura que els/les estudiants creixen (Ballester, 2010; Collet i Tort, 2011). A la nostra societat, els infants s'incorporen al sistema educatiu arran de l'assistència a un espai específic d'aprenentatge: l'escola; i la supervisió i el guiatge del seu aprenentatge els duen a terme professionals formats a partir d'una estructura normativitzada. Les famílies passen de ser el

primer agent de socialització en la primera infància a un segon pla en l'adquisició de coneixements i competències acadèmiques. L'escola passa a ser el segon agent important de socialització i l'àmbit en el qual els i les menors passaran la major part del temps, on establiran fortes relacions de sociabilitat, aprendran normes de convivència i relació i adquiriran competències i capacitats que els permetran desenvolupar-se com a persones i com a ciutadans i ciutadanes integrats en la societat. En aquest procés, òbviament la funció educadora de la família no desapareix, però sí que, en l'àmbit acadèmic almenys, manté una posició subsidiària, d'acompanyament de les indicacions i de control dels i les professionals. O almenys així és com s'entén encara avui el paper de les famílies per part de l'escola. Així mateix, les formes de participació de les famílies a l'escola i amb el professorat són molt diverses; depenen de moltes circumstàncies i es manifesten a través de múltiples formes i nivells d'implicació (Comas *et al*., 2014; Collet *et al*., 2016).

La relació entre les famílies i els i les docents dels seus fills s'intensifica quan els infants presenten necessitats educatives específiques i quan cal un seguiment un poc més intens de la tasca acadèmica. Llevat d'aquests casos, el nivell de contacte entre el professorat i les famílies sol ser puntual, a través de tutories i d'altres mecanismes formals o informals de contacte o participació. Els canals d'informació solen ser unidireccionals i es van diluint a mesura que els infants s'encaminen cap a l'adolescència.

Un dels factors importants que afecta la relació entre família i escola i el nivell d'implicació de les famílies en l'educació dels seus infants té a veure amb el perfil dels pares i les mares. Aspectes com la situació laboral dels progenitors (horaris, estabilitat laboral, salari...) influeixen de forma decisiva en el temps que les famílies poden dedicar als fills i en les condicions d'aquesta dedicació. Per altra banda, el nivell educatiu de les famílies, dels i les progenitors (sobretot de les mares), esdevé un element crucial tant en la motivació i les expectatives dels infants respecte de l'educació acadèmica, com en la capacitat de supervisió i de suport.

Altres factors, més relacionats amb les dinàmiques relacionals que tenen lloc als centres i amb el paper dels docents com a facilitadors o obstaculitzadors de la participació, són també de sobra reconeguts (Bolívar, 2006; Collet i Tort, 2011). En aquest sentit, els esforços que han fet els centres i les administracions educatives per tal de fomentar i/o incentivar la participació de les famílies a l'escola i en l'educació dels fills són notables, tot i que no sempre eficaços.

La situació d'emergència generada per la COVID-19 els darrers mesos ha trastocat algunes de les dinàmiques ordinàries del procés d'aprenentatge escolar, a més del paper que les famílies i els professionals tenen en aquest procés. El tancament d'escoles i instituts i el confinament a casa han posat sobre la taula la necessitat de revisar alguns punts importants del sistema educatiu: les competències digitals, l'educació emocional, l'atenció a la diversitat..., i obliguen també a reflexionar seriosament sobre altres aspectes socials i econòmics més globals, com és la desigualtat social i econòmica, la conciliació família-treball i el paper de la cura en el model econòmic actual.

Els mitjans de comunicació s'han fet ressò de la gran diversitat de situacions que s'han donat en relació amb l'educació i el benestar dels infants. Alguns articles s'han centrat en la forma en què s'ha posat en evidència l'escletxa digital de la nostra societat i en les enormes dificultats d'accés

d'una bona part de l'alumnat a l'educació telemàtica.[1] Aquest aspecte té una relació directa amb les dificultats que ha suposat mantenir una comunicació fluida amb aquestes famílies, fet que ha agreujat la problemàtica ja endèmica de la baixa participació de les famílies a l'escola. Alhora, ha servit també per incentivar la innovació en el desenvolupament d'estratègies —ara imprescindibles— de comunicació, col·laboració i suport. Whatsapps, telefonades, aplicacions de videoconferència, enviament de fotos de les tasques i vídeos de les feines dels infants…, tot ha servit per fer-se presents i per mantenir una comunicació que ha permès fer present l'escola en la vida dels estudiants.

Altres articles s'han centrat en les dificultats de les famílies amb nins amb necessitats educatives específiques[2] i han posat de manifest les dificultats i la manca de recursos amb què s'havien trobat per continuar el procés educatiu dels seus fills. Recursos i suport que sí que havien trobat en el centre d'educació especial. Altres articles es feien ressò de l'endèmic problema de la conciliació laboral i familiar a la nostra societat, etc.[3]

Per tal de captar com ha estat aquesta realitat —a mig camí entre la «vella» i la «nova»— a les escoles, l'article pretén mostrar com s'ha viscut la tasca docent durant l'estat d'alarma. Els relats crítics d'una docent de primària i d'una de secundària ens serveixen per reflexionar sobre de quina manera les mesures de confinament preses arran de la COVID-19 han afectat les dinàmiques relacionals entre les famílies i l'escola, què ha representat i fins quin punt aquestes noves dinàmiques poden ajudar a transformar formes de col·laboració i relació família-escola-comunitat perquè esdevinguin més democràtiques i participatives.

2. L'IMPACTE DE LA CRISI SANITÀRIA A LES ESCOLES DE PRIMÀRIA: QUAN LA IMPROVISACIÓ DONA PEU A LA INNOVACIÓ

Tot i que de la presència de virus a les nostres escoles ja en teníem experiència, l'entrada d'aquest, més poderós, ha capgirat completament la rutina de les escoles. Les actuacions derivades de la COVID-19 han fet que als centres educatius en molt poc temps haguem passat de l'immobilisme davant el desconegut a l'acció gairebé improvisada. Mares, pares i mestres ens hem organitzat per donar resposta a la nova situació amb el convenciment que «això també ho podem superar» i la poca confiança inicial de pares i mares, que es demanen com se'n sortiran. Amb la planificació inicial de tasques, els mestres, des de la distància, hem hagut d'aportar tot el que sabem, posar en marxa tots els recursos i mirar cap endavant. En aquest moment el treball en equip amb un objectiu comú és fonamental per iniciar la reestructuració d'un procés d'aprenentatge que ha creat una gran incertesa i ha obert un nou camí ple d'interrogants.

Immediatament després ve el diagnòstic de la situació. Parlant amb pares, mares i infants, veim que

[1] https://www.arabalears.cat/societat/estudiants-sense-eines-accedir-educacio-telematica-coronavirus-covid-19_0_2429157173.html

[2] https://www.ultimahora.es/noticias/local/2020/06/08/1171419/coronavirus-mallorca-afrontar-estado-alarma-dos-menores-discapacidad.html?utm_source=whatsapp&utm_medium=web

[3] https://www.arabalears.cat/societat/UIB-conciliacio-laboral-familiar-confinament_0_2426157509.html
https://elpais.com/elpais/2020/05/13/mamas_papas/1589378745_402289.html

l'optimisme i la força inicials van fluint amb facilitat, ens adaptam. I veim també que moltes mares i alguns pares es posen al capdavant. Els toca participar de forma activa, reorganitzar la dinàmica familiar. D'un dia per l'altre canvien el seu rol en l'educació dels fills i n'esdevenen un element clau. Ara l'escola els necessita més que mai. Els mestres planificam tasques, donam eines de treball, explicam, donam suport, enviam missatges de tranquil·litat i arreglam petits entrebancs: correus que no arriben, horaris que han de quadrar, manca de material... Si la xarxa respon, no hem de tenir problemes.

Tot d'una apareixen, emperò, les diferències, i això ens obliga a pensar en aspectes que, si bé també es donaven abans, ara es fa necessari encarar d'una altra manera. Com mantenim el contacte amb els alumnes que no tenen accés a la xarxa? Com localitzam i engrescam els que no volen col·laborar? El ventall de les desigualtats s'obre, canvia i es fa difícil de compensar. Als variats problemes tecnològics hem d'afegir els dels alumnes que tenen els progenitors fora de casa, els que s'arreglen millor o pitjor amb l'ajuda dels germans, els que s'han de fer càrrec dels seus germans petits... Inevitablement, alguns han quedat més desatesos que mai. Si la situació s'allarga en el temps, apareix el desànim, les pors, el sentiment de desemparament i la confusió davant una situació inestable i desconeguda que un alumne/a de primària no acaba d'entendre. I ara que els objectius de l'aprenentatge han canviat, el que més necessita l'infant és que l'acompanyin a fer el camí.

Acompanyar els infants es converteix en el punt de partida i en l'eix més important de la feina de mares/pares i mestres; donar seguretat, ser positiu..., acompanyar. D'aquesta manera, el treball en equip esdevé l'única via possible de treball. Cal plantejar-se i reavaluar les prioritats i les circumstàncies canviants, i això ens obliga a analitzar les situacions contínuament i a considerar noves estratègies per donar respostes adequades. La decisió de no treballar continguts nous ni mantenir un elevat grau d'exigència forma part d'aquesta estratègia de «no complicar més la situació». En aquest moment, hem d'avançar-nos en la detecció de les dificultats, resoldre dubtes, establir prioritats i fixar-nos un objectiu bàsic: que tot l'alumnat estigui bé, que els infants no pateixin. Es fa necessari, sobretot, establir vies de comunicació per mantenir un contacte constant amb l'alumnat i amb els seus pares i mares; per transmetre'ls optimisme i sensació de control davant el que vendrà, i per crear ponts a fi de connectar l'alumnat amb l'escola i fer que es mantinguin en el temps. Mentrestant, mares i pares reben, amb resignació, informacions de la situació actual i futura de vegades contradictòries i des de molts d'àmbits diferents i veuen com la responsabilitat de l'educació dels seus fills ha augmentat exponencialment d'un dia per l'altre. També, amb resignació, s'enfronten a la incongruència de sortir al carrer i veure els bars plens i les escoles buides. I enmig hi ha els seus fills, que han fet l'esforç de reduir el seu espai, de renunciar a les activitats extraescolars, als companys i amics, sense entendre què té a veure tot això amb ells. Alguns pensen que la societat els ha fallat, altres s'han sentit desprotegits, altres s'han alliberat del pes de la rigidesa escolar i altres ni tan sols s'ho han qüestionat.

A partir de l'anàlisi de la situació dels alumnes i de l'intercanvi d'informació amb les famílies, els docents hem intentat donar respostes adequades i ràpides; hem planificat recursos; hem preparat activitats senzilles, competencials i lúdiques, i hem convertit les experiències que aporten els infants des de ca seva en elements educatius. Alhora, partim d'aquest intercanvi per donar eines, compartir idees, animar, mantenir el contacte en la distància sense exigències ni horaris, fet que ens obliga

a ser flexibles, a planificar canvis i a donar resposta a les diverses situacions que es van generant. En aquest punt, mares, pares i mestres hem de fer un exercici d'adaptació que requereix creativitat i que hem d'incorporar com a element essencial a les nostres vides. Per altra banda, a través d'aquest intercanvi, professorat i famílies hem construït un marc comú d'empatia i s'ha creat una nova forma d'entendre la importància de la participació constant i coherent en el desenvolupament educatiu dels fills i filles i el seu èxit acadèmic. Fins a quin punt aquest sentiment del valor del compromís familiar i el reconeixement de la responsabilitat compartida creat durant la crisi de la pandèmia ha arribat a construir una base per a un compromís continu i permanent és quelcom que s'haurà de veure quan les escoles tornin a obrir les portes.

Des de les nostres cases els mestres hem entrat a les cases dels nostres alumnes, hem obert noves vies de comunicació i junts ens hem organitzat com una vertadera comunitat d'aprenentatge. Sense esperar-ho hem après que ens hem de saber adaptar a viure en una societat que canvia amb rapidesa, fent un exercici d'adaptació personal que, ben segur, necessitarem també per al nostre futur. Als mestres ens ha tocat organitzar, guiar, i les mares, i alguns pares, han estat la nostra veu, han fet possible que arribem als seus fills, que ens mantinguem connectats, amb la flexibilitat que requereix la situació i amb comprensió i empatia, anticipant-nos a les dificultats, recomanant, acompanyant.

Així, idò, el repte no ha estat, per a mares, pares i mestres, haver d'aprendre en poc temps les noves tecnologies, ni teletreballar amb els fills petits a casa, ni ser creatius per oferir models, ni incloure la vida escolar a casa, ni adaptar-nos a la nova situació. Haurem de redissenyar els centres, prendre més mesures higièniques, tenir present la cura del propi cos i del medi ambient com a elements bàsics a les nostres cases i aules, partir del que hem viscut i que ara ja sabem, de les relacions i els vincles que hem creat amb les famílies, de la seva participació activa, de les noves formes de comunicació, de la necessitat d'estar preparats per al canvi. El gran repte és incorporar tot el que hem viscut i après per formar una nova escola, una escola flexible, amable, participativa, compromesa, una autèntica comunitat d'aprenentatge. El món sencer ha rebut una lliçó. Ara no podem actuar com si res no hagués passat. Anem-hi tots junts, idò, que és per millorar.

3. L'EXPERIÈNCIA DE SECUNDÀRIA: LA CONSTATACIÓ DE LA NECESSITAT D'UNA MIRADA DIFERENT

D'un dia per l'altre hem tancat la classe i hem obert la *classroom*. Hem buidat els instituts i hem omplert les plataformes digitals. Hem reaccionat amb immediatesa, com si pitjant els botons del nostre teclat poguéssim anar saltant, de lletra en lletra, per sobre de totes les bretxes socials que la COVID-19 ha evidenciat i eixamplat. Hem deixat de mirar el nostre alumnat als ulls i ens hem enlluernat amb les pantalles. Hem dissenyat tasques que requereixen un cert nivell de competència digital per a alumnes que no tenen accés a internet ni aparells a casa (el 80% de l'alumnat, en algunes aules). Hem creat tasques que l'alumnat havia de resoldre tot sol sense tenir sempre en compte el seu grau d'autonomia i sense saber com cobrir les seves necessitats de suport i educatives especials (amb un 70% d'alumnat NESE, en algunes aules). I mentre omplíem la xarxa de tasques rutilants, de propostes imaginatives i innovadores, les famílies s'endinsaven en la impotència de no saber i no poder ajudar els seus infants a donar resposta a les «propostes» de tasques que en forma de

notificació rebien al seu mòbil, això si en el millor dels casos tenien «megues» a la targeta i podien entendre l'idioma en què estaven escrites.

Mentrestant, la xarxa s'omplia de missatges inspirats en la psicologia positiva, el Mr. Wonderful que duim a dins ha somrigut per sobre de les seves possibilitats, s'ha passat de rosca i ha esdevingut la boca del Joker. Per sort, aviat s'ha evidenciat la inutilitat d'aquesta farsa. La filosofia del «*show must go on*», aquest intent de transmetre calma mentre el món s'ensorra, no ens ha portat enlloc. Les classes, tot i que han seguit en línia, eren buides, a un 5 per cent del total en alguns casos. Com Freddie Mercury, ens hem vist soles enmig de la pista. Les nostres *classrooms* seguien girant com les fulgurants boles de la disco i a nosaltres se'ns cremaven els ulls en comprendre la solitària lluentor de les possibilitats que ens obren les noves tecnologies. Les nostres famílies no tenien ordinadors, ni xarxa, repetesc, i la nostra proposta es mostrava inútil. El nostre alumnat no podia ballar a la festa que li havíem preparat.

Perquè és així. L'accés a l'educació del nostre alumnat ha quedat supeditat, en primer lloc, a l'accés a la tecnologia de les seves llars. La bretxa digital, preexistent a la crisi de la COVID-19, s'ha fet més profunda. Famílies amb un sol mòbil a casa, compartit de vegades per cinc membres, sense accés a wifi, amb accés a internet limitat a les dades de la targeta, i amb els locutoris on poder carregar-la tancats per motius sanitaris. Els ordinadors han arribat a les nostres famílies ben entrat el mes de maig, i vull recordar que fou el divendres 13 de març de 2020 quan se suspengueren les classes presencials. Tal vegada, abans d'haver-nos precipitat a improvisar, amb el recurs de la tecnologia, un salconduit per continuar garantint el dret a l'educació, podríem haver tingut en compte la realitat social de les nostres famílies. Arribades a aquesta fase de lucidesa, reaccionam i intentam dinamitzar la pista de ball que hem creat amb tant d'esforç: els i les tutores ens comunicam amb les famílies per consultar-los sobre els dispositius electrònics que tenen a casa i la seva connectivitat a internet. Els centres comuniquen les dades a la Conselleria, que hi donarà resposta repartint ordinadors, cosa que no implica l'adquisició, per generació espontània, de la competència digital de l'alumnat i les famílies.

Comença aquí una tasca de detecció de necessitats que ha caracteritzat les relacions que les tutores hem establert inicialment amb les famílies. Emprant el nostre telèfon, ocultant el nostre número personal, prement «coixinet 31 coixinet», hem constituït una mena de *call center* de treballadores socials / assistents tecnològiques ocultes sense formació per ser-ho. Amb tacte i educació els hem demanat si estan bé de salut, si estan bé anímicament i si les seves llars permeten que els seus infants puguin continuar rebent l'educació que els tenim preparada. Per primer cop, la necessitat de l'accés a unes condicions d'habitatge dignes, de disposar d'un espai amb condicions per poder estudiar, un bon estat físic i emocional, menjar i diners suficients, alfabetització, competències digitals i accés a la tecnologia s'imposen com a condició sine qua non perquè l'alumnat pugui accedir a l'educació. Què passava amb totes aquestes dificultats abans de la crisi de la COVID-19? Compensava la presencialitat de les classes aquest conjunt de desigualtats? No, però l'estructura de la vella normalitat les emmascarava i en la transició cap a la nova normalitat s'han fet evidents.

La carència de la tecnologia ha instigat la comunicació amb famílies amb les quals, de vegades, aconseguim parlar per primera vegada i que accepten de bon grat la nostra intromissió al seu

espai privat, entenent que ho feim amb una bona intenció. Però quin ha estat el caire d'aquesta comunicació? Des de la tutoria, de vegades ens hem comunicat amb les famílies per demanar quins recursos necessiten i ens hem erigit en agents mediadors, facilitadors de les relacions de les famílies amb les administracions que dispensen serveis socials i tecnològics. És així, des de l'òptica assistencial, com volem interpel·lar les nostres famílies perquè participin en l'educació dels seus infants? És així com involucram les famílies per assegurar la garantia de la igualtat d'oportunitats, funció que ha de tenir l'educació pública? Les relacions d'hegemonia i subalternitat en un context marcat per la precarietat econòmica i social i la diversitat cultural es perpetuen en aquesta relació pseudoassistencial que establim en aquest primer moment, que perverteix, en la seva lògica, la funció igualadora d'oportunitats que persegueix l'educació pública, per molt bones que siguin les nostres intencions.

També hem demanat a les famílies que ajudin els seus infants a fer les tasques. I entre nosaltres, hem lloat les famílies que hi estan pendents i que ajuden i hem ignorat i culpabilitzat, en retorn, com ens ignoren a nosaltres, les que no. Però ens hem demanat abans quin rol fan a la nostra comunitat educativa aquestes famílies? Durant el curs escolar hem pressuposat que tenen poca o molt poca capacitat d'acompanyar els seus infants en els estudis. Els motius? No podem inferir que tenen la formació suficient, ni el temps per conciliar la seva jornada diària amb l'acompanyament de l'educació dels seus infants per poder asseure's a demanar-los com els va a l'institut. Tampoc no podem presumir que disposin dels diners per portar-los a activitats extraescolars ni que estiguin prou integrats al seu entorn per poder aprofitar recursos culturals, socials o ecològics que són al seu abast, però que desconeixen o que no tenen temps d'explorar. En definitiva, no podem pressuposar que són la família blanca de classe mitjana, integrada i sense necessitats de cura a qui sembla que va orientada la nostra proposta educativa competencial estàndard i, per tant, difícilment podran satisfer el rol que els encomanam. Per això, de vegades hem confós la inadequació del rol que hem dissenyat per a aquestes famílies amb el desinterès per l'educació dels seus infants. Per això tal vegada no hem pensat a convidar-les a assumir un rol més actiu i a participar en la construcció de la comunitat educativa. Això sí, amb la COVID-19, les docents hem vist que no ens agrada quedar soles a la pista. Pot aquesta solitud solucionar-se amb més tecnologia? Amb més activitats penjades a la *classroom* i més hores del mateix d'abans, o hem de repensar com dissenyam el ball? Tal vegada tenim l'oportunitat de redefinir quin rol han de fer les famílies a l'escola.

I una bona notícia: en aquesta nova manera de comunicar-nos que hem establert, ens hem sorprès gratament de veure com, tot i que les dificultats prèvies que a la vella normalitat pensàvem que mantenien les famílies allunyades del nostre sistema educatiu s'han agreujat amb la crisi de la COVID-19, les famílies han mostrat un interès genuí per l'educació dels seus infants i joves. Com podem aprofitar aquesta potencialitat com a recurs per explorar per fer front a l'abandonament escolar primerenc que segueix minant el nostre sistema? Quin és el motiu aparent d'aquesta falta de connexió prèvia? Ha arribat l'hora de plantejar quin nivell de participació encomanam a les famílies del nostre alumnat, i des de quina òptica les convidam a participar. Hem de repensar els nostres prejudicis sobre la seva implicació en l'educació dels seus infants i el rol de les famílies a l'ecosistema educatiu del nostre centre i als projectes educatius que dissenyam? Són preguntes de la vella normalitat que val la pena plantejar-se i anar revisant amb la perspectiva que ens permet adoptar la crisi en què ens trobem. Famílies que no havien assistit a les úniques dues reunions

col·lectives a les quals les hem convocat des de principi de curs ens escrivien correus electrònics en diumenge pregant-nos que els telefonéssim en dilluns per ajudar-les a resoldre dubtes. Alumnes que durant el curs no havien fet res a classe, resulta que ara, amb el suport de la seva mare, o del seu germà o germana gran, comencen a millorar el seu rendiment i a tenir una relació més positiva amb l'escola. D'una banda, la família ha pogut desenvolupar un rol d'acompanyament que amb els horaris fabrils de la vella normalitat no tenia temps de fer. D'altra banda, aquestes famílies, majoritàriament les mares, s'han vist desbordades en afegir una tasca reproductiva més al cúmul de tasques invisibles de cura que duen a terme en el seu dia a dia sense reconeixement. Perquè l'acompanyament en l'aprenentatge és una tasca de cura invisibilitzada i necessària que històricament han dut a terme de forma majoritària les dones, les mares. I aquesta és una de les desigualtats estructurals prèvies que més s'ha accentuat en aquesta crisi de la COVID-19.

A les nostres aules, acompanyam el nostre alumnat en el seu procés d'aprenentatge i intentam crear un entorn en el qual pugui desenvolupar les seves competències. Pot aquest entorn ser substituït per un entorn virtual d'aprenentatge monitorat des de la casa d'un/d'una docent a un/una aprenent acompanyat o no per la seva família des de casa? La nostra comunitat educativa integra el conjunt de l'equip educatiu, el personal de serveis i administratiu, l'alumnat, les famílies i els serveis externs amb els quals col·laboram. A l'espai de l'aula, el nostre alumnat rep la millor atenció específica que li podem donar, amb els mitjans de què disposam. I els horabaixes omplim les aules del programa de reforç perquè valoram com n'és d'important poder disposar d'un espai d'estudi assistit. Aquesta comunitat s'organitza, amb diferents graus de participació dels diferents agents educatius, entorn de diferents comissions, coordinacions, reunions d'equips docents, reunions de consell escolar, tutories, etc. Es pot reduir aquest ecosistema a la relació que, de manera individual, estableix el professorat de cada àrea amb el seu alumnat? La natura d'aquesta relació de transmissió de coneixement unidireccional docent-aprenent es fa palesa en aquesta nova normalitat, i veim que no funciona, però funcionava abans? Quins agents s'han d'involucrar i quines dinàmiques en les relacions han de variar perquè el procés d'aprenentatge es produeixi?

Conscients que els deures reprodueixen les diferències socials, al nostre centre en posam pocs. I ara, hem convertit les nostres aules en tasques que l'alumnat, amb el suport de les seves famílies, ha de resoldre i lliurar en els terminis que marquen les *classrooms*, afegint una major càrrega a famílies que, no ho oblidem, viuen una situació de crisi de recursos i de cures. Quan ens n'hem començat a adonar, els equips docents hem reaccionat interpel·lant al sentit comú i reduint el volum de les tasques, però la natura d'aquestes tasques i la relació que hi establíem no ha variat gaire. No som expertes en educació en entorns virtuals i ni nosaltres, ni el nostre alumnat ni les seves famílies, estàvem preparats per ensenyar i aprendre en aquest context, i les possibilitats organitzatives i de relació que hem explorat són limitades. Quant a l'organització interna, hem substituït reunions presencials en les quals, mitjançant el debat i el consens, preníem decisions sobre diferents qüestions, per vots individuals emesos en forma de respostes tancades en formularis de Google. Perquè les prioritats que ens marcaven les autoritats educatives era donar respostes ràpides i immediates per continuar avançant en la transició cap a la nova normalitat. En tres mesos hem acceptat una considerable pèrdua de capacitat democràtica de participar en els espais des dels quals construïm la nostra comunitat educativa. La recuperarem quan tornem a la nova normalitat? I on quedarà la participació de les famílies?

Potser per por al desconegut o per simple desconeixement no hem volgut mirar la crisi als ulls, però, tanmateix, implacable amb el pas del temps, la seva mirada se'ns ha anat imposant des de l'altra banda del mirall, i ens ha «convidat» a aturar-nos, a petrificar-nos i a alentir el nostre ritme. Sortosament, la realitat s'ha imposat a la ficció de la distopia orwelliana de la transició cap a la nova normalitat, a l'organització fabril, industrial i orientada des de l'òptica del productivisme de l'educació.

Primer, hem muntat la tecnologia i hem donat totes les respostes burocràtiques que ens han requerit les autoritats, després ens hem preocupat pel benestar del nostre alumnat i de les seves famílies. Per aquest ordre de prioritats marcat des de dalt i a contracor. Amb malestar, repetesc, primer hem organitzat la tecnocràcia i la burocràcia, després la cura i l'acompanyament emocional. En un primer moment, les trobades s'han substituït per formularis i a poc a poc la preocupació pel factor humà ens ha obligat a mantenir vius i reforçar els equips docents i els vincles amb les famílies. Hem convidat les famílies a passar per les *classrooms* molts cops abans de convidar-les a passar per les escoles i ens han sorprès i han acceptat la invitació. Hem vist de forma clara que sense la seva col·laboració l'educació no és possible. Sense cura, vincle i proximitat no hi ha educació. No se'ns ha d'oblidar que aquest és l'ordre de prioritats que s'ha establert en aquesta nova configuració de l'ensenyament, perquè ens mostra que allò més urgent no és equivalent a allò més important. I a l'hora d'establir les prioritats en educació, som els i les docents i les famílies les que hem resistit, defensant i cuidant el factor humà de la cura enfront de la gestió tecnòcrata i burocràtica de l'aprenentatge estandarditzat dissenyada des dels despatxos.

4. CONCLUSIONS

La crisi de la COVID-19 ha fet visible la necessitat i el poder del compromís compartit entre la família, l'escola i la comunitat, però també ha assenyalat amb el dit les condicions que creen les desigualtats, i això ha incrementat la urgència d'adreçar aquestes condicions amb una defensa potent de recursos, pràctiques i polítiques que permetin aquesta equitat. Però, alhora, el confinament ha posat en relleu el valor de la implicació familiar continuada. La crisi ha reforçat la importància de la participació/implicació equitable, inclusiva i efectiva.

És urgent que anem junts cap a la transformació d'una implicació familiar devaluada (per a i per les famílies) envers la revaloració d'un compromís familiar compartit en l'aprenentatge dels infants. Per això, ens cal repensar quin rol volem que tinguin les famílies en la construcció de les comunitats educatives en la nova normalitat i plantejar-nos com podem reorganitzar les nostres comunitats educatives, quan, ara que més que mai, s'ha evidenciat que la cura ha de quedar al centre del procés de construcció de l'aprenentatge. Organitzem-nos per pensar-ho, i convidem les famílies a fer-ho de forma conjunta, que aquesta resposta no ens la donarà Google.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester, L. (2010). Limitacions per a la participació educativa de les famílies als centres de secundària de les Illes Balears. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: UIB, Fundació Caixa de Colonya.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146

Collet, J., Besalú, X., Feu, J. i Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *18*(2), 7-33.

Collet, J. i Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Comas, M., Escapa, S. i Abellán, C. (2014). *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Epstein, J. L. (2011, 2ª ed.). *School, family ad community partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Nova York: Routledge.

Godàs, A. (2015). La participación y el compromiso familiar en la escuela. A Santos-Rego, M. S. (dir). *El poder de la familia en la educación*. Madrid: Síntesis.

Musitu, G. (2015). Socialización y ajuste en la adolescencia. A Santos-Rego, M. S. (dir). *El poder de la familia en la educación*. Madrid: Síntesis.

La importància del professional de la psicologia educativa en temps de pandèmia

Shannon de Jesús

Juana María Ribas

Victoria González

Cinthia Frías

Pere Antoni Joy

RESUM

La crisi sanitària produïda per la covid-19 pràcticament ha paralitzat el món. Milions de persones s'han vist confinades a les seves llars amb el desafiament de seguir la seva activitat de forma no presencial. Des de la declaració de l'estat d'alarma el 14 de març a Espanya, educadors, educands i famílies s'han vist obligats a adoptar precipitadament un aprenentatge digital que, en moltes ocasions, ha resultat complicat. Per això, els principals actors del sistema educatiu han sofert diferents conseqüències psicològiques en les quals el/la psicòleg/òloga educatiu/va no ha pogut intervenir prou. Analitzam la importància del professional de la psicologia de l'educació en temps de pandèmia, comprovant el seu paper fonamental en l'acompanyament i en el suport dels diferents agents educatius durant les diferents etapes a les quals s'han enfrontat.

RESUMEN

La crisis sanitaria producida por la covid-19 prácticamente ha paralizado el mundo. Millones de personas se han visto confinadas en sus hogares con el desafío de seguir su actividad de forma no presencial. Desde la declaración del estado de alarma el 14 de marzo en España, educadores, educandos y familias se han visto obligados a adoptar precipitadamente un aprendizaje digital que, en muchas ocasiones, ha resultado complicado. Por ello, los principales actores del sistema educativo han sufrido diferentes consecuencias psicológicas en las que el/la psicólogo/a educativo/a no ha podido intervenir suficientemente. Analizamos la importancia del profesional de la Psicología de la Educación en tiempos de pandemia, comprobando su papel fundamental en el acompañamiento y en el apoyo de los diferentes agentes educativos durante las diferentes etapas a las que se han enfrentado.

1. INTRODUCCIÓ

L'escola del segle XXI s'emmarca en un món complex, amb la necessitat de fer front a desafiaments constants i imprevisibles. L'àmbit educatiu necessita oferir oportunitats a l'alumnat en un entorn que propiciï perllongats períodes de concentració a favor del seu aprenentatge. Aquesta llibertat intel·lectual es desenvolupa dins de límits clars que habitualment permeten al nen conviure en la petita societat que constitueix l'aula.

Els reptes actuals de la psicologia de l'educació són amplis i diversos i estan referits especialment a diferents aspectes: la taxa elevada d'abandonament escolar; la necessitat d'avaluar aviat les aptituds necessàries per a una adquisició i consolidació dels aprenentatges; l'aplicació dels coneixements de la neuropsicologia per contribuir a millorar el rendiment; la resposta als problemes emocionals i de conducta que condicionen el desenvolupament de l'aprenentatge i de la personalitat; les condicions per aconseguir una convivència escolar positiva i la resposta a l'augment dels nivells d'assetjament escolar; l'increment dels casos de violència filioparental i la necessitat d'assessorament a pares sobre pautes educatives des dels primers anys de l'educació dels/les nois/es, perquè aquests aprenguin a regular les seves emocions i conductes; les addiccions a diferents substàncies i a les noves tecnologies; les dificultats del professorat per a impartir classes; les necessitats dels equips directius en l'assessorament i formació per manejar una comunicació directa, operativa, positiva,

recompensant, per resoldre conflictes i per dinamitzar processos innovadors; i les necessitats de les famílies per obtenir informació, suport i assessorament sobre el procés de desenvolupament personal i escolar del seu fill/a.

Des del 14 de març, data en la qual es declara l'estat d'alarma a Espanya (Reial decret 463/2020, del 14 de març de 2020) a causa de l'expansió del nou coronavirus SARS-CoV-2, s'afegeix un inesperat desafiament al procés d'ensenyament-aprenentatge en l'àmbit educatiu: les escoles es veuen en la necessitat de continuar les classes de forma remota amb els/les alumnes confinats a casa seva.

És difícil per a educadors i educands acceptar i entendre correctament la situació en què ens trobem. L'enorme volum d'informació que es va generar durant les primeres setmanes de la pandèmia en els mitjans de comunicació —tant tradicionals com no tradicionals— no sempre va ser veraç ni fiable. Molts mitjans van adoptar i van difondre, per exemple, el missatge i el llenguatge polític que compara la crisi sanitària amb un estat de guerra: el ministre de Transports i Mobilitat i secretari d'organització del PSOE, José Luis Ábalos, va equiparar les "dificultats" de la crisi del coronavirus amb el final de la Guerra Civil i el president de la República Francesa, Emmanuel Macron, va repetir fins a set vegades "Estem en guerra" en un discurs televisat (*1).

La fredor de les dades ajuda a entendre la dimensió de la tragèdia millor que l'ús del llenguatge bèl·lic. Espanya compta amb 240.978 casos confirmats de covid-19 (dades de 6 de juny). D'aquests, 150.376 s'han curat i 27.134 han mort (Ministeri de Sanitat, 2020). A la comunitat de les Illes Balears s'han produït (dades de 6 de juny) 2.104 casos confirmats de la malaltia, 1.764 de curats i 226 de morts (Govern de les Illes Balears) (*2).

És la primera vegada a Espanya que es declara un confinament general similar. Per això, tot just comptem amb estudis nacionals que aportin dades sobre els efectes emocionals, socials i cognitius que l'aïllament ha provocat i provocarà en l'aprenentatge dels/les alumnes espanyols. No obstant això, diferents autors i centres de recerca universitaris i institucions en les últimes setmanes estan implementant estudis sobre l'impacte psicològic de la covid-19 a Espanya i al món. Caldrà estar pendent dels seus resultats i conclusions.

La *Revista Internacional d'Educació per a la Justícia Social*, per exemple, ha elaborat un número extraordinari (vol. 9, núm. 3 (2020)) sobre "Conseqüències del tancament d'escoles per la covid-19 en les desigualtats educatives". En la publicació, Ceballos Marón i Sevilla Vallejo opinen sobre "L'efecte de l'aïllament social per la covid-19 en la consciència emocional i en la comprensió lectora. Estudi sobre la incidència en alumnes amb trastorns d'aprenentatge i menor accés a les noves tecnologies". Els autors conclouen que l'aïllament està provocant en els alumnes amb trastorns d'aprenentatge un impacte emocional negatiu a causa de sentiments d'esgotament, frustració, irritabilitat, tristesa, angoixa i incertesa, i observen també inestabilitat emocional que afecta el rendiment acadèmic i com la manca d'una adequada consciència emocional dels nens es troba vinculada de forma proporcional a la dels seus pares. En relació amb la comprensió lectora s'observa un empitjorament generalitzat, tot i que hagi augmentat la lectura a casa de forma quantitativa, a causa del canvi en la forma en què reben la formació. És rellevant el problema d'accés d'alguns alumnes a les tecnologies per afrontar la situació d'aïllament social (Marón i Vallejo, 2020).

D'altra banda, Save the Children (2020) ha publicat un informe, elaborat per la Direcció de Sensibilització i Polítiques d'Infància, sobre l'impacte educatiu en època de covid-19. S'hi afirma que la pandèmia no ha fet més que evidenciar les diferències que ja existien entre l'alumnat de diferent origen socioeconòmic, i aprofundir i ampliar les bretxes educatives prèvies. A més, l'informe destaca que el treball afectiu i emocional, d'acompanyament, escolta i personalització dels processos educatius que realitza el professorat i, especialment, tutores i tutors, queda molt minvat en un moment d'especial dificultat per a l'alumnat més vulnerable. Aquesta manca de comunicació i seguiment pot agreujar processos de desvinculació progressiva ja en marxa i dur a l'abandonament prematur a molts joves. Pel que fa a l'impacte del confinament, revisa un article de la revista *Lancet* sobre epidèmies anteriors (SARS, MERS, H1 N1 i ebola). L'organització deixa clar que la tancada té efectes psicològics en forma d'estrès posttraumàtic, confusió, ira i ansietat, que poden perdurar en el temps. Save the Children (2020) cita un estudi de Brooks *et al.* (2020) que va comparar pares i nens que havien estat posats en quarantena davant d'altres que no, va mostrar que els nivells d'estrès posttraumàtic eren quatre vegades més grans en els nens i les nenes que havien estat confinats. Entre els factors que augmenten els riscos hi ha una durada del confinament de més de 10 dies, la manca d'informació, així com la por de contagiar i ser contagiat que presenten especialment les persones amb fills. La pèrdua de la rutina i la reducció del contacte social amb altres, amics o companys, causen avorriment, frustració i sentiments de solitud.

Tal com s'ha esmentat anteriorment, després de la declaració de l'estat d'alarma i el conseqüent tancament de centres educatius de tot el país, estudiants de tots els nivells s'han vist confinats a casa (no tots dotats de les mateixes comoditats, espai i recursos tecnològics: bona connexió a Internet, disponibilitat d'un o més ordinadors a la família...) durant aproximadament dos mesos (depenent de la comunitat autònoma).

En el moment en què vam redactar aquest article, els/les alumnes de tot el país continuen el seu curs acadèmic des de casa i no se sap amb certesa quan ni en quines circumstàncies es farà el retorn a les aules del proper curs escolar (2020-2021).

Aquesta incertesa sobre el futur acadèmic se suma a les dificultats amb què s'enfronten els actors de l'educació. Els diferents factors socioeconòmics i culturals han influït en les respostes dels i les alumnes en la nova situació imposada: no totes les famílies tenen les mateixes possibilitats d'accés a recursos tecnològics òptims, els quals són i seran vitals en l'educació futura. Els estudiants menys afortunats han perdut un trimestre escolar en veure's despenjats per la bretxa digital i la impossibilitat de seguir les classes virtuals. Les situacions límit i de violència intrafamiliar en què es troben alguns alumnes s'han degradat més encara. D'altra banda, aquells amb trastorns previs al confinament han vist incrementada la seva simptomatologia.

En general, s'ha accelerat el fracàs escolar davant la impossibilitat de comptar amb suport presencial i continu per part de professorat —que no sempre ha estat a l'altura pel que fa al domini de les noves tecnologies—. En canvi, alguns alumnes han millorat la seva capacitat d'estudi pel fet de trobar-se en una modalitat d'educació a distància en la qual se senten còmodes i en què poden autogestionar el ritme de treball. I, finalment, com ja hem apuntat anteriorment, un gran percentatge d'estudiants ha patit conseqüències psicològiques a causa del confinament i la privació de les seves rutines i activitats prèvies a la declaració de l'estat d'alarma.

En aquest marc, el present article pretén abordar els efectes del confinament en els/les nens/es i joves sobre els seus estudis i reafirmar la importància del paper del professional de la psicologia de l'educació a l'hora de garantir el benestar emocional i cognitiu de l'alumnat, i el desenvolupament funcional i equilibrat del centre educatiu davant aquest nou context. Exposem, a continuació, el paper fonamental del psicòleg/òloga educatiu/va com a assessor i interventor d'alumnes, centre educatiu i famílies. Destaquem la importància i la necessitat de prioritzar les funcions d'aquest professional en els processos d'ensenyament i aprenentatge inclusius i personalitzats per a afavorir una educació integral en els centres. I, finalment, adjuntem el testimoni de sis orientadores educatives de Mallorca que han patit en primera persona les dificultats per exercir el seu paper a l'escola durant el confinament.

2. LES CONSEQÜÈNCIES PSICOLÒGIQUES DEL CONFINAMENT EN ELS ESTUDIANTS

Les conseqüències psicològiques que el confinament per la pandèmia de la covid-19 està produint, i produirà en un futur, en els 10.300.000 d'escolars i universitaris espanyols (Espada, Orgilés, Piqueras i Morales, 2020) encara són difícils d'avaluar. Amb data d'avui, segons l'informe d'investigació de Balluerka *et al.* (2020), ha existit influència, tant de la pandèmia com del confinament associat, en l'estabilitat emocional i conductual de nens/es, adolescents i persones adultes en funció d'una sèrie de variables personals i contextuals.

L'educació a distància ha generat diferents respostes de satisfacció o insatisfacció entre els alumnes depenent dels seus factors personals, econòmics, culturals i familiars. No obstant això, és innegable que s'ha produït un increment substancial del temps d'ús de les tecnologies d'informació i comunicació (TIC).

Els i les alumnes s'han vist immersos en una situació inesperada. Una minoria ha assimilat ràpidament nous termes i ha adquirit coneixements complexos informant-se a través dels mitjans de comunicació, de les xarxes socials, dels seus adults de referència i, sobretot, dels contactes amb els seus iguals. Com més gran és la comprensió de la realitat a la qual ens enfrontem, més fàcil és la construcció d'una interpretació pròpia i la generació d'estratègies d'afrontament.

No obstant això, la manca d'informació (o la sobreinformació), la incomprensió de l'impacte de la crisi sanitària, la por del contagi d'un virus invisible als ulls, l'assimilació de la vulnerabilitat de l'ésser humà, el canvi forçós del sistema d'aprenentatge, la modificació de les rutines i falta d'hàbits, la manca de control i incertesa sobre el futur, i la manca d'activitat física, entre altres factors, s'han traduït en un impacte negatiu en el benestar físic i psicològic de la majoria de nens/es i adolescents.

La Universitat Complutense de Madrid i Grup 5 ha evidenciat en un estudi publicat a l'abril de l'any 2020 que els joves entre 18 i 39 anys han sentit durant aquestes setmanes una desmotivació en els seus quefers, han patit depressió i desesperança, al mateix temps que nerviosisme, angoixa, tensió i manca de control emocional (*3).

Depressió, ansietat, estrès, insomni, mal humor, irritabilitat, esgotament emocional, tristesa, por, decaïment, desesperança, manca de gana, entre molts altres, són símptomes que els nostres estudiants, en un gran percentatge, han hagut d'afrontar durant aquestes setmanes sense disposar de recursos adequats. L'impacte que aquesta simptomatologia generarà en els joves en un futur dependrà, entre d'altres, de la seva edat (Espada, Orgilés, Piqueras i Morales, 2020).

Efectivament, molts d'aquests símptomes són conseqüència de la incapacitat que tenen els individus de generar una correcta expressió i gestió emocional. Com a resultat, molts/es alumnes han patit una desmotivació en les seves tasques acadèmiques i un desànim progressiu que els ha portat a desconnectar del seu procés d'aprenentatge. Els joves, en general, disposen de menys eines i habilitats per protegir-se emocionalment, la qual cosa interfereix en les seves competències d'aprenentatge. Per tot això, no se'ls pot exigir que durant aquest excepcional període de confinament produït per un virus mantinguin el mateix grau de rendiment que en la situació prèvia a la pandèmia. La manca de concentració i la sensació d'abatiment són alguns factors que caldrà atendre a la tornada a la normalitat en els centres escolars (Toscani, 2020).

D'altra banda, el sentiment de soledat i la manca de companyia durant aquestes setmanes han agreujat els trastorns psicològics generats per l'alt sofriment i han desenvolupat al mateix temps un perillós sentiment de desemparament i individualisme.

La pressió social perquè cada membre donés el millor de si en aquests moments de crisi ha intensificat en alguns escolars un sentiment de culpabilitat (Toscani, 2020) produït per la pèrdua de motivació; la incapacitat de comportar-se positivament (manifestant conductes desafiants); la generació de pensaments negatius; la incapacitat de respondre adequadament a les exigències dels adults i de l'escola...

3. EL PAPER DEL/LA PSICÒLEG/ÒLOGA EDUCATIU/VA EN TEMPS DE CONFINAMENT

El/la psicòleg/òloga educatiu/va té la funció de donar suport i fer un seguiment dels processos d'ensenyament i aprenentatge inclusius i personalitzats. L'educació integral és l'objectiu de la vigent Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, modificada per la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. En aquest context, les principals funcions del professional de la psicologia de l'educació són contribuir al benestar emocional i físic dels alumnes i al desenvolupament de totes les seves potencialitats i competències, estimular el paper de les famílies en l'educació dels seus fills/es i donar suport al centre educatiu desenvolupant programes que condueixin a l'èxit escolar des de l'impuls al context educatiu inclusiu i partint de les necessitats individuals de la seva comunitat educativa i social.

En aquest sentit, aquest professional esdevé una figura clau en el desenvolupament funcional i equilibrat d'un centre educatiu. Així mateix, la seva funció prioritària és atendre i fomentar el desenvolupament psicològic en tots els seus components —psicomotriu, intel·lectual, social, afectiu-emocional— i assessorar i intervenir en els tres agents principals del sistema educatiu (alumnes,

pares i professors). Des d'aquesta perspectiva, el treball del psicòleg/òloga educatiu/va implica dos grans objectius:

1) aportar una anàlisi psicològica de diverses situacions (observació i avaluació); i

2) proposar plans d'acció que responguin a les anàlisis realitzades (prevenció, facilitació i/o intervenció).

Amb aquests objectius, el/la psicòleg/òloga educatiu/va du a terme diverses activitats que inclouen tots els agents del sistema educatiu.

El/la psicòleg/òloga educatiu/va, segons suggereix Díaz Barriga *et al.* (2006), exerceix el seu paper en el marc de la psicologia de l'educació, disciplina que estudia, en el sentit més ampli, els processos psicològics (cognitius, socials i afectius) que ocorren com a conseqüència de la participació dels individus i els grups a què pertanyen, en contextos i pràctiques educatives de diversa índole: formal, informal, presencial, virtual, etcètera.

El/la psicòleg/òloga educatiu/va actualment treballa en l'escenari generat després de l'aparició del nou coronavirus SARS-CoV-2, que ha obligat a implantar noves i diverses pràctiques educatives (en general, des de la virtualitat) i que a causa del confinament ha suposat una transformació de la realitat educativa per a molts centres educatius, famílies i estudiants. El professional de la psicologia de l'educació pretén fer veure i fer comprendre a la comunitat educativa aquesta nova realitat, així com abordar i tractar les qüestions i problemes emergents en l'àmbit educatiu.

Així mateix, d'acord amb els plantejaments de César Coll (2001), cal entendre la psicologia de l'educació com una disciplina pont entre la psicologia i l'educació. La seva tasca principal consisteix a elaborar, prenent com a punt de partida les aportacions de la psicologia científica, instruments teòrics, conceptuals i metodològics útils i rellevants per explicar i comprendre el comportament humà en els entorns educatius i poder intervenir-hi. D'aquesta manera, el/la psicòleg/òloga educatiu/va aportarà coneixements específics sobre el comportament humà en les situacions educatives com les que actualment travessa la comunitat educativa en el seu conjunt. El/la psicòleg/òloga aportarà diferents coneixements i eines amb els quals es pot intervenir en el context suscitat per la pandèmia i que actualment afecta molts estudiants i famílies, i genera diferents realitats socials, educatives i econòmiques. És evident que el seu accionar i els objectius que perseguirà no s'han d'allunyar tampoc d'una aproximació multidisciplinària i d'un treball coordinat amb altres professionals de l'àmbit educatiu.

En temps de la pandèmia, el paper i les funcions del psicòleg/òloga educatiu/va tenen una importància fonamental per garantir el desenvolupament integral de l'alumnat però també en l'atenció de les necessitats emergents. És un professional especialitzat que pot ajudar i assessorar la comunitat educativa per respondre als actuals desafiaments que s'obren a partir d'una situació límit i el posterior retorn a una "nova normalitat".

Entre els reptes que té l'orientació educativa a distància ens adonem de la necessitat d'utilitzar mitjans telemàtics per poder seguir acompanyant els alumnes i les seves famílies; això requereix

una inversió de temps per desenvolupar competències digitals i alhora ens deixa la possibilitat d'implantar noves formes de reunir-se en el futur a través de videoconferències grupals. Pel que fa al suport a l'acció tutorial és important recalcar que en una situació com aquesta l'important no són els aprenentatges acadèmics, sinó la salut mental i l'equilibri socioemocional de tota la comunitat educativa; i gràcies al nostre acompanyament com a psicòlegs/òlogues educatius/ves a aquesta comunitat, de forma propera i accessible, ajudarem a generar recursos emocionals i la capacitat de resiliència. En darrer lloc, en la nostra funció de proporcionar suport en els processos d'ensenyament i aprenentatge, el nostre paper consisteix a acompanyar els alumnes en el desenvolupament i pràctica d'habilitats metacognitives i autogestió de l'aprenentatge, així com proporcionar assessorament psicopedagògic als docents per aconseguir a través de les tasques un veritable aprenentatge significatiu (Sturm, 2020). Pel que fa a l'orientació acadèmica i professional, la distància la converteix en acte-orientació, així el nostre paper segueix sent crucial seleccionant recursos útils perquè els estudiants construeixin el seu projecte de vida professional a través de l'autoconeixement, l'accés a informació rellevant i contrastada i un procés de presa de decisions, pas a pas, en el qual els estudiants poden sol·licitar el nostre assessorament (Diz Besada i Del Mazo Fuente, 2020). Sobretot, el nostre major repte segueix sent col·laborar en la inclusió perquè ningú quedi enrere en aquests mesos sense atenció presencial.

Així doncs, sempre mitjançant un acostament al context físic, familiar, escolar i social, el/la psicòleg/òloga educatiu/va té un paper important en el desenvolupament de funcions a desenvolupar en tres àrees d'assessorament:

a) Assessorament i intervenció en centres educatius

El/la psicòleg/òloga educatiu/va assessora els òrgans de direcció i gestió de centre i amplia el seu focus d'intervenció de l'alumnat cap al sistema de funcionament d'un centre educatiu. Aquest tipus d'intervenció es basa en un model educatiu d'assessorament que va en la línia de la concepció constructivista de l'aprenentatge i l'ensenyament (Coll, 2010), així com en la perspectiva sistèmica del context escolar i educatiu (Ballester Brage i Colom Cañellas, 2012; Cagigal de Gregorio, 2018; Dowling i Osborne, 1996; Martín i Solé; 2011, Selvini *et al.*, 1986).

El model sistèmic introdueix una perspectiva de gran calat en l'educació, en què el centre del procés és l'alumne i el seu aprenentatge, i en què els adults que acompanyen aquest procés són també objecte de canvi, ja que en el procés educatiu es produeix un esdeveniment relacional en el qual l'educador es deixa transformar pel procés i per l'alumne (Cagigal de Gregorio, 2018). Vist d'aquesta manera, els processos d'aprenentatge depenen també de la qualitat de les relacions en els contextos significatius en què l'individu participa (família, escola, entorn social, centre educatiu, etcètera).

En concret, en aquest aspecte de l'assessorament i intervenció en centres educatius, l'anàlisi correspon a una dimensió "intrasistema". El/la psicòleg/òloga educatiu/va intervé per assessorar en les diferents dimensions psicoeducatives que corresponen a la implementació i coherència del projecte educatiu, el disseny i avaluació del pla d'acció tutorial, el sistema normatiu, el funcionament dels equips, la formació amb el personal, la gestió dels recursos humans o la implantació d'un sistema

de qualitat educativa. A la pràctica, es tradueix en assessorar equips directius i de coordinació i en l'assessorament a directors o coordinadors acadèmics.

A més, és evident que en la pràctica quotidiana els professors/es són peces clau de l'engranatge educatiu d'un centre i, per tant, el/la psicòleg/òloga educatiu/va ha d'assessorar també en aquest nivell. En el seu assessorament pot contribuir a la millora de la qualitat docent i tutorial amb la intervenció en equips de professors i tutors o responent de manera individual a les seves demandes. Altres àrees en què l'orientació psicològica pot enriquir la pràctica docent i tutorial són les relacions amb els alumnes i les famílies; la metodologia docent; l'elaboració de material didàctic; la planificació de l'avaluació de les matèries; l'atenció a la diversitat; l'avaluació i promoció de l'alumnat o la reflexió; i la formació i maneig de la satisfacció professional dels mateixos professors.

En aquest sentit, la crisi sanitària per la covid-19 ha posat en evidència diferents necessitats que han emergit del centre educatiu. El tancament de les aules a causa de l'activació de l'estat d'alarma, el treball en solitari de cada professor a casa, la incorporació d'una nova dinàmica educativa i metodològica han suposat un enorme desafiament per al centre educatiu. En poc temps i sense planificació prèvia, col·legis i instituts han hagut de reorganitzar-se, repensant la seva acció educativa i usant eines tecnològiques —amb prou feines utilitzades anteriorment— que facilitin l'accés a l'alumnat a distància. Durant aquest temps han sorgit diferents interrogants des del professorat —i des del mateix centre educatiu—. Inicialment, es va pensar que la suspensió havia de ser curta, temporal, però a mesura que els estats d'alarma aprovats pel Parlament es van anar prorrogant, a causa de les característiques de la pandèmia, va obligar cada centre a adaptar-se contínuament a les circumstàncies.

En aquest context d'incertesa, el centre educatiu i el professorat havien de seguir complint la seva funció educativa, continuar amb els diferents processos d'ensenyament i aprenentatge, passar d'una metodologia centrada en la presencialitat a modalitats a distància i a la feina en entorns virtuals per seguir impartint les diferents matèries (videoconferències, plataformes virtuals, correu electrònic...). Cada centre educatiu ha respost de diferents maneres al context actual, alguns amb millors estratègies i de forma més ràpida; en canvi, altres centres de forma més lenta i amb clares debilitats pel que fa al seu funcionament, estructura i/o cultura organitzacional. S'ha evidenciat que aquells entorns educatius que han comptat amb un/a psicòleg/òloga educatiu/va han sabut adaptar-se de millor manera, han estat contínuament assessorats i han implementat accions per fer front als nous desafiaments en temps de confinament de l'alumnat.

El/la psicòleg/òloga educatiu/va ha donat resposta a les demandes del centre educatiu, ha assessorat sobre la nova modalitat d'ensenyar i educar, ha estat en contacte permanent amb el professorat, exercint les diverses funcions que anteriorment ja s'han exposat. Sense cap dubte, actualment la tasca d'aquest professional se centrarà a seguir assessorant en els processos educatius posats en marxa, però alhora, d'ara endavant, tocarà abordar els desafiaments que suposarà tornar a una certa normalitat, ajudar a dissenyar plans i protocols d'intervenció educativa per a la tornada a classes i ajudar que cada centre educatiu respongui en el seu funcionament, organització, planificació acadèmica, metodologia, acció educativa del professorat als temps de pandèmia i postpandèmia. No és una tasca fàcil, però el/la psicòleg/òloga educatiu/va és un professional especialitzat en aquest tipus d'assessorament.

b) Assessorament i intervenció amb l'alumnat

L'acció del psicòleg/òloga educatiu/va amb l'alumnat també s'ajusta als principis de l'orientació educativa, social i professional que marca l'article 4 de l'ordre de la Conselleria d'Educació i Universitat de 22 de maig de 2019 per la qual es regula el funcionament dels serveis d'orientació educativa, social i professional de les Illes Balears.

Des del principi de prevenció, el/la psicòleg/òloga escolar treballa en l'elaboració de protocols i assessorament en la detecció precoç de les necessitats dels alumnes que puguin sorgir i que impedeixin el desenvolupament de les seves capacitats. En aquests moments, en què els alumnes es troben a casa seva, és important seguir estretament el desenvolupament de competències facilitant el suport de les seves famílies, del professorat i de l'alumne perquè puguin seguir aprenent i especialment atendre les seves competències emocionals a través de les tecnologies a les quals el centre pugui tenir accés (web de l'escola, plataforma tipus Classroom o Clickedu, Zoom, Skype, per telèfon...).

Prestar una atenció especialitzada i assessorament a hores d'ara és una forma de prevenir problemes posteriors d'ansietat, insomni, fòbies... que poden arrossegar-se després del confinament. Fer entrevistes, encara que sigui per via telefònica, amb alumnes en situació de risc social o familiar permet aportar suport, orientació i assessorament, fer-los sentir compresos, acompanyats i amb recursos per fer front a la situació, al seu desenvolupament en aquests temps difícils i despertar-los la resiliència.

Un cop finalitzat el període de confinament, i de cara a la preparació del nou curs que es reprèn al setembre, torna a tenir un paper molt important el/la psicòleg/òloga educatiu/va en la seva funció d'atenció a l'alumnat, siguin nens/es petits/es, adolescents o adults. S'obre un espai d'incertesa, en el qual no se sap com seran les classes, la distribució d'espais, la situació de contenció de la covid-19, les possibilitats de contagi, de rebrot i de retrocés en les fases de desescalada... Tot això pot generar un inici de curs carregat novament d'ansietat, por, incomprensió, frustració i enuig.

Els i les alumnes necessitaran suport emocional extra per afrontar aquesta situació nova i, sens dubte, el professional de la psicologia de l'educació podrà facilitar-los recursos emocionals, conductuals i cognitius per prevenir situacions i problemes posteriors.

Des del principi de desenvolupament, aquest professional tracta d'acompanyar l'alumnat al llarg de les etapes educatives per tal d'aconseguir el màxim creixement de les seves capacitats, facilitar que segueixi aprenent de forma significativa, funcional i estratègica. També en l'adquisició o manteniment d'hàbits d'autocura física i emocional. El professional haurà de recordar hàbits saludables, establir noves rutines, proporcionar estratègies d'afrontament, de pensament positiu, de proposar pràctiques de *mindfulness*, per exemple.

Per això, en moments en què les tècniques educatives canvien de forma abrupta, com en aquest moment, sense preparació prèvia d'alumnes ni de professors, el/la psicòleg/òloga educatiu/va pot incidir en el desenvolupament de l'autonomia i la responsabilitat dels alumnes. L'adquisició

d'aquestes competències, més necessàries que mai, ajudaran els estudiants en el seu aprenentatge al llarg de tota la vida.

El/la psicòleg/òloga educatiu/va necessita treballar amb els equips de professors en les tècniques inclusives i participatives perquè tot l'alumnat pugui realitzar les seves tasques i corresponents aprenentatges incentivant-los a tots dos, proporcionant-los suport i assessorament, reforç i desenvolupant les intervencions psicopedagògiques per als alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu i les propostes d'adaptacions per als/les alumnes amb necessitats educatives especials. Proporciona suport als estudiants menys autònoms directament o mitjançant el professorat.

També tenim alumnes que en aquests moments es troben en la situació d'haver de prendre decisions sobre els seus itineraris educatius, elecció d'optatives i canvis d'etapa. Si aquestes eleccions requereixen normalment una maduresa i un assessorament individualitzat, en aquests moments d'incertesa adquireix especial rellevància la realització d'una atenció als/les alumnes i a les seves famílies, facilitant el contacte amb els seus interessos, motivacions, proporcionant suport emocional, facilitant recursos socials i informació sobre les possibilitats que li ofereix l'entorn.

Tal com hem esmentat, l'entorn en què es troba l'alumne/a és molt important. Seguint el principi d'intervenció social, el/la psicòleg/òloga educatiu/va sempre ha de partir de l'entorn de referència de l'alumne/a, especialment la seva família, que influeix en les preses de decisions i en el seu desenvolupament personal.

Mereix la nostra especial atenció l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu en la seva orientació cap a diversos itineraris i opcions perquè es dirigeixi a la consecució del desenvolupament de competències necessàries per a la vida.

Seguim inevitablement el principi d'empoderament personal i social desenvolupant una tasca que faciliti l'adquisició de competències per a prendre el control de les seves pròpies vides i enfortint tots els aspectes que facilitin la seva autonomia i responsabilitat. És una bona ocasió perquè la situació actual serveixi perquè els/les nostres alumnes revisin i afirmin valors humans positius de tolerància, solidaritat, col·laboració, respecte cap a un mateix i cap als altres... El nostre paper pot incidir en la reflexió amb els/les alumnes i en la facilitació d'estratègies emocionals i psico-socials per sortir reforçats d'aquesta crisi i afrontar el nou curs i la vida amb més competències i recursos personals.

c) Assessorament i intervenció en les famílies

Des d'una visió sistèmica, l'alumne pertany alhora a dos sistemes: escolar i familiar (Innecken, 2015). El fet que la família i l'escola constitueixin els contextos de desenvolupament potencialment més rellevants per a nens/es i adolescents (Almirall, 2011; Dowling i Osborne, 1996) obliga a considerar no només el singular paper de cada un d'ambdós sistemes en l'educació, sinó també la incidència d'una col·laboració més o menys funcional entre tots dos. Tots dos sistemes, per funcionar bé, necessitaran estar en comunicació permanent, a més de centrar esforços conjunts per respondre a

les necessitats dels estudiants i a les seves respectives etapes vitals. Diversos autors han esmentat la importància que els centres educatius treballin amb les famílies per afavorir els contextos de desenvolupament en què participa l'alumne/a, donar respostes conjuntes a les dificultats i necessitats de l'alumnat.

Per tant, des d'aquesta visió, el paper del psicòleg/òloga educatiu/a no es limita a la feina amb l'alumnat en exclusiva sinó, com hem dit, amplia el focus d'intervenció al centre educatiu i desplega també la important tasca d'incrementar el potencial educatiu de pares i famílies. Això implica, en ocasions, intervenir directament amb les famílies i/o accedir-hi per comprendre la situació familiar dels estudiants, les dificultats i necessitats; i a partir d'aquí assessorar també en la seva funció educativa.

En la situació actual de pandèmia, i en un context incert, les famílies afectades pel confinament han vist com els centres educatius dels seus fills/es han tancat les portes i ha provocat que hagin d'atendre els menors en el domicili satisfent les seves necessitats bàsiques alhora que seguir des de casa amb el desenvolupament educatiu dels menors. En molts dels casos, els pares i mares han complert la doble funció de treballar des de casa (teletreball) i prestar ajuda educativa als seus fills/es perquè compleixin amb les tasques escolars. En altres casos, moltes famílies vulnerables i amb factors d'estrès abans del confinament han incrementat els seus nivells de malestar emocional i la seva vulnerabilitat econòmica. A més, s'hi ha sumat que moltes famílies, per les seves característiques i situació econòmica, no disposin de tots els recursos tecnològics per facilitar l'accés dels menors a plataformes educatives dels centres, o simplement a una trucada de vídeo o un contacte en línia amb els professors; estem parlant de la bretxa digital. Podem advertir que una part important dels problemes que afecten nens/es i adolescents es construeixen en les relacions amb les seves famílies, amb els seus pares i el seu entorn significatiu d'origen; i així, són els canvis en aquestes mateixes relacions els que poden contribuir a la seva solució.

Per aquests motius, moltes famílies han necessitat ajuda del psicòleg/òloga educatiu/va; algunes ho han demanat de manera directa a través de diferents canals de comunicació i d'altres, a través de demandes de professorat. En canvi, en algunes famílies, l'escassa comunicació amb el centre educatiu, alumnes amb absentisme i desconnexió del món escolar han originat la preocupació del psicòleg/òloga que ha intervingut orientant, preguntant, assessorant, motivant i informant. En el seu paper ha realitzat psicoeducació amb les famílies, ha ofert pautes per a l'atenció dels nens/es i adolescents en el confinament, ha assessorat perquè les famílies puguin tenir informació veraç sobre quins aspectes de desenvolupament personal i educatiu es veurien més afectats pel confinament i també com atendre els menors en les seves necessitats emocionals i educatives en aquest nou context. A més, s'ha fet èmfasi especial en el paper que exerceix la família per ajudar els nens/es i adolescents en l'afrontament de la pandèmia mantenint i preservant rutines educatives i espais d'oci i diversió a casa.

Un aspecte important és que diversos professionals de l'educació, i en especial els/les psicòlegs/òlogues educatius/ves que han tingut contacte amb les famílies i les seves necessitats, s'han fet ressò de la comanda unànime a Espanya, als polítics i autoritats sanitàries, de permetre que els nens/es confinats, després de diverses setmanes de tancament, poguessin sortir a l'aire lliure de forma regulada per satisfer les seves necessitats i evitar majors efectes del confinament.

En altres aspectes, els/les psicòlegs/òlogues educatius/ves han afavorit canals de comunicació amb les famílies. Des de les sol·licituds dels centres educatius, s'han organitzat cursos i tallers en línia per a famílies confinades de diferents temàtiques: educatives i emocionals. S'han implementat programes d'intervenció educativa per a famílies en risc a través de mitjans en línia (videotrucades) i de forma telefònica. Diverses famílies han rebut la trucada d'un/a psicòleg/òloga educatiu/va que els ha preguntat per la seva situació, i a més per les necessitats dels menors a càrrec, o també han preguntat com portaven les tasques escolars des de casa i quines dificultats tecnològiques i de divers tipus podrien estar travessant. En aquest sentit, el professional també ha buscat serveis en l'entorn proper per a les famílies i ha contactat amb diferents centres i institucions (mèdiques, serveis socials, etcètera) per coordinar i atendre les demandes de la comunitat educativa, i també ha facilitat l'organització i l'execució de tallers.

A partir d'ara, i en un escenari de "nova normalitat" i postpandèmia, el paper del psicòleg/òloga educatiu/va és útil i necessari, arriba a consolidar-se com el professional que fa de pont entre la família i l'escola, és a dir ajuda tots dos sistemes a complir amb el seu paper educatiu. Caldrà seguir assessorant les famílies per respondre a les necessitats diferents del desenvolupament educatiu dels menors per edats, a més de preservar la comunicació amb les famílies i poder arribar-hi a través del disseny de programes d'intervenció psicoeducativa.

També és molt important considerar que pel fet que un dels desafiaments als quals s'enfronta actualment l'educació és el que té el seu origen en les TIC, el/la psicòleg/òloga educatiu/va, en el nou escenari postpandèmia, haurà d'intervenir en l'assessorament a les famílies i a la comunitat educativa sobre el seu ús saludable i avantatjós. És innegable que en l'anomenada "nova normalitat" (que exigeix distància social) es recorrerà a un major ús d'aquestes tecnologies, i per tant serà necessari abordar problemàtiques com la "bretxa digital" a la qual s'enfronten les famílies però també fenòmens com el *ciberbullying*, ciberaddiccions, entre d'altres. S'obre un espai per a la intervenció i assessorament en l'ús educatiu de les TIC, tant com una àrea de treball preventiu com sobre problemàtiques derivades. Com assenyala Castells (2000) citat a Coll (2010), les TIC constitueixen el nucli central al voltant del qual s'organitza el nou "paradigma tecnològic" associat a les transformacions socials, econòmiques i culturals que caracteritzen la societat de la informació. Per això, tal com suggereix aquest autor, un dels reptes més importants de l'educació és fer front a aquest canvi cultural propiciat per les tecnologies digitals; és a dir, el repte de com educar en el marc d'una cultura digital. Els/les psicòlegs/òlogues educatius/ves no deixaran de participar en l'assessorament i el treball a aquest nivell.

4. TESTIMONIS

Testimoni d'una orientadora educativa que treballa en un centre públic d'educació infantil i primària en un municipi de Mallorca.

Les necessitats cobertes han estat:

- Suport al professorat per a la realització de les tasques adaptades als alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu.

- Orientacions a professorat sobre pautes a donar a les famílies amb alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu.
- Tutories amb les famílies d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu per resoldre dubtes sobre l'atenció educativa dels seus fills a casa i suport emocional.
- Coordinació amb serveis especialitzats: TEA, dificultats greus de llenguatge... per conèixer pautes específiques per a l'alumnat amb aquestes dificultats i fer-les arribar a les famílies i al professorat.
- Seguiment de l'alumnat amb perill d'exclusió (per situació familiar complicada o per falta d'accés a la xarxa).
- Coordinació amb serveis socials.
- Assessorament a famílies i professorat.

Les dificultats trobades:

- Contacte amb diversos alumnes amb dificultats d'accés a la xarxa o amb una manca de motivació escolar (especialment en el segon cicle de primària).
- Contactar amb totes les famílies de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu que requereixen suport.

Testimoni d'una orientadora educativa que treballa en un centre públic d'educació secundària en un municipi de Mallorca.

Les necessitats cobertes:

- Necessitats de suport a l'alumnat des del punt de vista més personal (ànims).
- Dubtes sobre el seu futur educatiu i professional.
- Realització d'una pàgina web per establir més vincle i donar suport a l'alumnat i les famílies.

Les dificultats trobades:

- No poder contactar amb les famílies.

Testimoni d'una orientadora educativa que treballa en dos centres públics d'educació infantil i primària en un municipi de Mallorca.

Les necessitats cobertes han estat:

- Correcció de proves que ja estaven passades a l'alumne.

- Elaboració d'informes d'intervenció i/o psicopedagògics.
- Reunions en línia amb l'equip de suport.
- Correus electrònics de coordinació a professionals especialistes i a tutors (revisió de les demandes i estat actual de la demanda; tasques pendents, si n'hi ha, de cadascuna de les demandes; traspàs de conclusions diagnòstiques i informes amb les orientacions oportunes).
- Correu electrònic de petició d'informació (estils d'aprenentatge, principalment).
- En el cas dels alumnes NESE que canvien d'etapa i calia fer-los la revisió per canvi d'etapa es va demanar als professors de 6è que omplissin una taula amb informació bàsica (necessitats, potencialitats, NCC, estils d'aprenentatges i altres, per exemple, aspectes emocionals).
- Trucades als pares i/o enviament de correus electrònics per comentar l'estat de la demanda i com queda per al curs vinent.
- Coordinació amb professionals externs (EAC, EADISOC, REIP).
- Reunions de coordinació amb l'EOEP.
- Reunió de traspàs d'informació amb l'EAP.

Les dificultats trobades:

- Dificultat general del teletreball.
- Conciliació amb la vida familiar.
- Preservar la protecció de dades.
- Documentació pendent de signar (informes, "assabentaments", dictàmens).
- "Pèrdua de temps" en l'enviament de correus electrònics a tutors i altres professionals per preservar la coordinació.
- Pèrdua de temps i energia en el seguiment de la coordinació a través de grups de WhatsApp.
- Compliment de l'horari de la jornada laboral a causa del gran volum de treball.

Suggeriments de millora:

- Possibilitat de signatura digital de documents.
- Canals de coordinació comuns a tothom.

Testimoni d'una orientadora educativa que treballa en un centre públic d'educació secundària en un municipi de Mallorca.

Les necessitats cobertes:

- Assessorament a l'equip directiu en la planificació dels departaments en l'estat d'alarma, en la modificació del seguiment de les tasques dels alumnes, en la creació de documents per tal de poder treballar de manera més coordinada amb el professorat.
- Acompanyar els/les tutors/es en el seguiment amb alumnat i les seves famílies.
- Assessorar el professorat en les intervencions amb l'alumnat i en el seguiment de les tasques.
- Donar missatges de tranquil·litat a les famílies, especialment a aquelles dels alumnes NESE i NEE; fer un seguiment molt més individualitzat i adaptat a les noves necessitats que han sorgit durant l'estat d'alarma.
- Coordinació amb els serveis socials i altres serveis externs (la feina amb xarxa segueix sent de gran importància. El treball amb els serveis socials és essencial sobretot per a aquells alumnes que més han desaparegut durant el confinament i que no donen senyals de vida en línia).

Les dificultats trobades:

- La falta d'informació i d'instruccions. Arribaven massa tard i poc clares. Els equips directius han hagut de donar respostes immediates sense tenir les instruccions (els centres han seguit en primera línia de batalla i han hagut de donar respostes als alumnes i a les famílies).
- Malestar entre el professorat a causa de la manca d'informació (sobretot els tutors/es han tengut un excés de feina, més si tenen grups d'especial dificultat en què el seguiment amb els alumnes i les famílies ha estat més complicat).
- Moltes més hores de feina que les del nostre "horari normal".
- Sensació de manca de control envers els alumnes i les famílies, ja que amb algunes ha estat gairebé impossible contactar-hi.
- Falta de dispositius, accés a la xarxa, saber fer ús de les noves tecnologies, és a dir, tot el que fa referència a les tecnologies de l'aprenentatge i del coneixement (tant amb el professorat com amb els alumnes i les seves famílies).

Suggeriments de millora:

- Planificació per poder a dur a terme intervencions. Per tant, començant per la Conselleria, els equips directius, els departaments... han de planificar tenint en compte la situació en la qual vivim i les mesures de seguretat que haurem de complir i que, possiblement, en pocs mesos ens tornarem a trobar en estat d'alarma.
- Formació en tecnologies de l'aprenentatge i del coneixement.
- Escoltar els equips directius.

Impacte del confinament en els/les nens/es:

- Al principi hi va haver molts alumnes que es "van prendre unes mini vacances", i a poc a poc amb la boníssima tasca de tutors i professors la gran majoria dels alumnes van aparèixer i es van posar a treballar. Els tutors i tutores han estat i són essencials, i més que res la tutoria s'ha convertit en matèria essencial durant aquest temps. Va caldre fer una anàlisi de la situació tecnològica dels alumnes, per poder ajudar en aquest sentit juntament amb les ajudes de la Conselleria.

- Penso que els alumnes estan més acompanyats, els professors han hagut d'empatitzar moltíssim més amb totes les situacions dels alumnes.

Testimoni d'una orientadora educativa que treballa en un centre públic d'educació infantil i primària en un municipi de Mallorca.

Les necessitats cobertes han estat:

- La tasca burocràtica de la figura de l'orientadora educativa ha continuat.
- Seguiment de l'alumnat NESE a través de l'equip de suport. Reunions setmanals per valorar si, en la mesura del possible, l'alumnat amb NESE ha anat seguint el procés escolar i si les tasques eren les adequades per al seu desenvolupament.

- Seguiment de l'alumnat que té dificultats per accedir a la metodologia en línia (falta d'Internet, d'ordinadors...). En cas necessari se'ls ha fet arribar la tasca escolar a través d'una altra via.

- Suport emocional i pautes. Hi ha hagut famílies que han necessitat unes orientacions específiques, sigui per dificultats emocionals derivades de la gestió de la nova situació o per necessitat d'establir una nova rutina a casa per així afavorir l'estat de seguretat dels fills.

- Els protocols de TEA i TDAH en alguns casos s'han vist pausats per falta d'alguna prova que no es va poder fer abans del confinament; en els casos que totes les proves i qüestionaris estaven realitzats, s'han enviat al servei corresponent (UCSMIA) per a la seva corresponent valoració.

Les dificultats trobades:

- Les avaluacions psicopedagògiques per revisió de canvi d'etapa s'han vist afectades per no poder dur a terme les proves estandarditzades corresponents en cada cas.
- Les avaluacions psicopedagògiques iniciades abans del confinament han quedat pausades.

Impacte del confinament en els/les nens/es:

- En algun cas amb diagnòstic de TEA, la reacció ha estat bona, atès que la major dificultat que tenia era la relació social i a casa treballant s'ha sentit millor (tenint en compte que, potser, tampoc no hagi hagut d'enfrontar-se a les pautes i rutines de l'escola).

- D'altra banda, hi ha hagut casos que han presentat nivells alts d'ansietat que els dificultava la realització de la tasca escolar; des del moment que van deixar sortir a passejar els nens, la situació va millorar.

- Un altre grup de nens ha necessitat establir una rutina (amb horaris i planificació) per sentir-se més tranquils i segurs. D'aquesta manera, sí que van començar a realitzar les tasques de l'escola.

- D'altra banda, altres han declinat completament la realització de la tasca escolar (diagnòstics de DEA i TEA) i el que s'ha fet són seguiments amb l'alumne per videoconferència per treballar des de la motivació.

- Cal destacar, també, que altres casos amb dificultats d'aprenentatge no han presentat cap dificultat, almenys que se'ns hagi comunicat.

Testimoni d'un servei extern d'orientació educativa que treballa amb diversos centres privats d'educació infantil, primària i secundària en diversos municipis de Mallorca.

Les necessitats cobertes han estat:

- Principalment, acompanyament emocional a les famílies davant la sensació d'impotència que genera majorment el fet d'haver de desenvolupar el paper de professor a casa sense estar preparat per a això. Ajuda en la gestió de l'estrès de realitzar teletreball i haver de supervisar constantment la feina escolar dels / de les fills/es, si atenen i com atenen les classes en línia, especialment a infantil i primària.

- Seguiment més continuat i exhaustiu a les famílies amb alumnes NESE.

- Intervenció psicoterapèutica en línia a alumnes NESE.

- Assessorament més personalitzat al professorat en l'atenció a alumnes NESE de manera remota.

- Assessorament al professorat de secundària en la desmotivació de l'alumnat a treballar de forma regular i lliurar les tasques acadèmiques a temps.

Les dificultats trobades:

- El maneig de les tecnologies de videoconferència i la disposició de connexió a Internet i dispositius apropiats per a això.

- La deshumanització de l'atenció virtual que implica realitzar-la a través de pantalles.

- Protecció de dades.

Suggeriments de millora:

- Facilitat d'accés a l'ús d'Internet i dispositius apropiats.
- Plataformes de comunicació virtual segures.
- Arran de l'experiència actual de confinament, desenvolupar plans de prevenció i actuació futurs enfocats a millorar la qualitat d'atenció psicològica i psicoeducativa en aquest context.

5. CONCLUSIONS

Sense cap dubte, hi haurà un abans i un després d'aquesta crisi sanitària, tot i el desig innocent que les coses tornin al seu inici. És indubtable que serà necessària una perspectiva temporal per integrar tot el que ha passat. Es tracta d'un temps de canvi i de reflexió en què ningú tornarem a ser la mateixa persona.

Després d'una presa de consciència de la gran vulnerabilitat humana, els alumnes, més que contingut acadèmic, el que necessiten és suport, escolta, confiança i seguretat.

Rutines, horaris, normes, activitat física, actuar amb calma, controlar el temps d'exposició a les pantalles, acompanyar-los, escoltar i respondre clarament als seus dubtes sense exposar-los a la sobreinformació són algunes claus que els adults han de seguir per facilitar la gestió emocional dels nostres estudiants en temps de coronavirus.

Situacions com la pandèmia que estem vivint posen de manifest les necessitats que queden per cobrir, especialment en els centres educatius, amb les famílies, l'alumnat i el professorat.

En primer lloc, la necessitat d'una educació més digitalitzada, la qual cosa requereix que les famílies tinguin accés a les noves tecnologies i els docents, competència digital; segurament per als i les estudiants la situació hagi estat més fàcil pel seu maneig més fluid amb les TIC.

En segon lloc, el suport social a les famílies amb menys recursos, que s'han vist greument afectades pel confinament. Un cop més les diferències socioeconòmiques i socioculturals es tradueixen en dificultats d'accés, d'acompanyament, de suport als fills...

En tercer lloc, la necessitat d'establir plans de prevenció i d'intervenció des de l'àmbit educatiu que arribin realment a la comunitat educativa per facilitar-los recursos socioemocionals, formació en competències i assessorament continu. Per a això proposem les aportacions del psicòleg/òloga educatiu/va, com a figura específica integrada en la comunitat escolar, des del mateix centre, compartint el coneixement de les dificultats, facilitant recursos en la inclusió, impulsant la innovació i assessorant des de dins, amb i per als docents, les famílies i els alumnes.

Especialment en els moments de major fragilitat emocional, d'inseguretat respecte a les seves funcions i el seu futur, de por i preocupació, canvi d'hàbits, manca de contacte social, dol, ira,

incomprensió, canvis en la seva formació, estrès familiar... és on hem de comptar amb una figura com el/la psicòleg/òloga educatiu/iva. El seu paper és fonamental en una situació de confinament com la viscuda per donar suport emocional i educatiu als equips docents, a les famílies i als alumnes.

La infància i l'adolescència són etapes de desenvolupament i maduració cognitiva, social i emocional, s'estan aprenent competències i la nostra intervenció psicoeducativa pot ajudar a desenvolupar competències emocionals d'afrontament, de resiliència i de prevenció.

En l'abordatge dels reptes que afronta la comunitat educativa el curs 2020/21 els/les psicòlegs/òlogues educatius/ves tenen un paper imprescindible en l'assessorament, el suport, la gestió emocional, la prevenció, la intervenció, l'acompanyament i la consecució d'objectius.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Almirall, R.; Babío, M.; Bassedas, E.; Castells, N.; García, R.; Huguet, T., ... i de Medrano Ureta, C. V. (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (vol. 1). Ministerio de Educación de España. Graó, Barcelona. Coord. Elena Martín, Isabel Solé.

Ballester Brage, Lluís; Colom Cañelas, Antoni (2012). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas*. Barcelona, España: Octaedro Editorial.

Balluerka, N.; Gómez, J.; Hidalgo, M. D.; Gorostiaga, A.; Espada, J. P.; Padilla, J. L.; Santed, M. A. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la Covid-19 y el confinamiento. Informe de Investigación*. Ministerio de Universidades. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

Cagigal de Gregorio, V. (2018). "La intervención sistémica en el contexto escolar". A A. Moreno. (ed.), *La Práctica de la Terapia Sistémica* (p. 343-372). Bilbao, España: Desclee de Brouwer.

Coll, C. (2001). "Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación". A C. Coll, A. Marchesi i J. Palacios (comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (p. 29-64). Madrid: Alianza.

Coll, C. (2001). "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje". A C. Coll, A. Marchesi i J. Palacios (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación, vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (p. 157-186). Madrid: Alianza.

Coll, C. (2010). "Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas". A *Pensamiento Iberoamericano, 7,* 47-66. Data de consulta: 18-05-2020 a <http://www.educacionysociedad.org/images/img_noticias/docu4e92a454ee178_10102011_452am.pdf>

Díaz Barriga, Frida; Hernández, Gerardo; Rigo, Marco Antonio; Saad, Elisa i Delgado, Georgina. (2006). "Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo". A *Revista de la educación superior*, 35 (137), 11-24. Recuperat el 17 de maig de 2020, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602006000100011&lng=es&tlng=es>

Diaz Besada, M. i Del Mazo Fuente, A. (2020) A"utoorientarse en tiempos de coronavirus: #YoMeOrientoEnCasa". Boletín de APOCLAM, Edición especial Juntos por la orientación, Marzo 2020: 22-31.

Dowling, E.; Osborne, E. (1996). *Familia y Escuela: Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles.* Paidós, Barcelona.

Espada, J. P.; Orgilés, M.; Piqueras, J. A. i Morales, A. (2020). *Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19*. Clínica y Salud. Avanç en línia <https://doi.org/10.5093/clysa2020a14>

Innecken, B. (2015). *Porque os quiero a los dos. Pedagogía sistémica para padres y profesionales de la educación*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.

Marón, N.A. C. i Vallejo, S. S. (2020). "El Efecto del Aislamiento Social por el Covid-19 en la Conciencia Emocional y en la Comprensión Lectora. Estudio sobre la Incidencia en Alumnos con Trastornos de Aprendizaje y Menor Acceso a las Nuevas Tecnologías". A *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).

Save the Children (2020). *COVID-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada.* Document elaborat per la Direcció de Sensibilització i Polítiques d'Infància d'acord amb un estudi previ realitzat per Paula Salinas i Pere Taberner, de KSNET, Knowledge Sharing Network S. L.

Selvini Palazzoli, M.; Cirillo, S.; D'Etorre, L. i Garbellini, M.; Ghezzi, D.; Lerma, M., ... i Nichele, M. (1993). *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Sturm, K. (2020). Rethinking distance learning, and how to make it work for all students. Recuperat el 23 de març de 2020 de PBL Blog: <https://www.pblworks.org/blog/rethinking-distance-learningand-how-make-it-work-all-students>

Toscani, P. (maig del 2020). *Les conséquences psychologiques du confinement.* A M. Bur (Presidència) Simposi dut a terme per Le Forum Pedagogique du réseau Mlfmonde (en línia).

Referències electròniques:

*1 <https://www.elmundo.es/internacional/2020/03/16/5e6fea0121efa0302a8b45e7.html>

<https://www.lne.es/espana/2020/05/02/abalos-compara-crisis-coronavirus-situacion/2631543.html>

*2 Ministeri de Sanitat

GOVERN ILLES BALEARS <http://coronavirus.caib.es>

<https://www.caib.es/sites/covid-19/es/covid-19/?campa=yes>

*3 <https://www.ucm.es/los-jovenes-entre-18-y-39-anos-reflejan-un-menor-auto-cuidado-emocional-y-presentan-mas-ansiedad,-depresion-y-sentimientos-de-soledad-que-las-personas-mayores-de-60>

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2020

Relació de col·laboradors i col·laboradores de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2020

JORDI ALBIS VIVES
Nascut l'any 1966 a Pollença (Mallorca), és llicenciat en Filologia Catalana. S'inicià en el món professional com a assessor lingüístic de l'Ajuntament de Pollença i d'algunes editorials, però ben aviat es dedicà a la docència. Des de l'any 1990 ha fet de professor, de Llengua catalana i Literatura o de Teatre, a diferents instituts públics de les Illes Balears. Des de fa quatre cursos és el coordinador dels Projectes d'Innovació Pedagògica a l'IES Binissalem.

JOAN ALOMAR JUAN
Nascut a Palma (Mallorca) l'any 1972. Es va llicenciar en Belles Arts per la Universitat Politècnica de València l'any 1996 i des del 1998 és professor d'educació secundària de l'àrea de Dibuix. L'any 2004 va obtenir el certificat de docència en el programa de doctorat de Representació Arquitectònica, Sistemes i Tecnologies de la Universitat Politècnica de Catalunya. Al 2005 va obtenir, mitjançant oposició pública, una plaça de professor de secundària a les Illes Balears. Actualment i des del curs acadèmic 2017/2018 compagina la seva tasca docent de professor de Dibuix a l'IES Binissalem amb la impartició de l'assignatura Investigació i Innovació Educativa al curs general Màster de Formació del Professorat. Paral·lelament realitza incursions dins el món del disseny gràfic i l'àmbit artístic.

BELÉN ALVITE GREGORI
Algesires (Cadis), 1968. Diplomada en Magisteri a l'Escola Universitària del Professorat d'EGB de la Universitat de Sevilla (1986-1989), llicenciada en Filosofia i Ciències de l'Educació a la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Sevilla (1989-1992). Màster en Prevenció i Tractament de les Conductes Addictives ADEIT, Universitat de València (2004). Experta Universitària en Educació per a la Salut en la Infància i l'Adolescència, Universitat de les Illes Balears. Directora del CEPCA (Centre d'Estudi i Prevenció de Conductes Addictives del Consell d'Eivissa) des de 2004.

JOAN AMER FERNÁNDEZ
És professor titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. És llicenciat i doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona i membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES, http://gifes.uib.eu). Les seves línies de recerca són els programes familiars basats en l'evidència, la pedagogia social i la sociologia de l'educació i la família. Fou investigador postdoctoral MEC a Lancaster University (Regne Unit) i compta amb estades a la Universitat d'Amsterdam (Països Baixos) i Arizona State University (Estats Units). Publicacions recents seves inclouen articles a les revistes internacionals European Journal of Social Work, British Journal of Guidance & Counselling, Families in Society o Journal of Children's Services, entre d'altres.

ROSA ARANGUREN BALERDI
Pamplona, 1956. Llicenciada en Medicina per la Universitat de Navarra, diplomada en Sanitat per la UNED i especialista universitària en Educació per a la Salut per l'Escola Nacional de Sanitat. Ha desenvolupat tota la seva activitat laboral en Salut Pública en diferents àmbits. Va ser directora del Centre Comarcal d'Inca de la Conselleria de Salut. Coordinadora autonòmica de la sida. Coordinadora autonòmica de drogues. Actualment és coordinadora de sida i sexualitat. Ha format o forma part, com a representant de la Conselleria de Salut i Consum, de grups de treball de la Comissió de Salut Pública del Ministeri de Sanitat: Promoció de la Salut, Pla Nacional de la Sida, Pla

Nacional de Drogues, i Comitè Institucional de l'Estratègia Nacional de Salut Sexual. És coautora de les publicacions: Ganar salud con la juventud i Estratègia de VIH/sida a les Illes Balears. És autora i responsable del programa d'educació afectiva i sexual «Amb tots els sentits» i dels llibres: Educació afectiva i sexual a l'adolescència, Educació afectiva i sexual a la infància i a la pubertat i Guia didàctica per a la educació afectiva i sexual a l'adolescència.

MAGDALENA BALLE GARCIA
Llicenciada en Llengua i Literatura Angleses per la Universitat de Salamanca. Ha estat professora d'anglès i alemany a educació secundària i també d'adults. Actualment, forma part de l'equip directiu del CEPA Son Canals de Palma. Ha coordinat sis macroprojectes educatius europeus K204 i té experiència com a autora de material didàctic i dissenyadora de projectes. És l'ambaixadora de l'EPALE (European Platform of Adult Learning) des de 2019 a les Illes Balears. Ha estat coordinadora de la Revista Apabal durant deu anys i col·labora puntualment en la revista de l'APAC (Associació de Professors d'Anglès de Catalunya). Ha participat en diverses publicacions en revistes i llibres sobre TEFL. Ha rebut el primer premi al llibre més innovador (2009) i el premi al millor llibre (2010) de la Conselleria d'Educació.

LLUÍS BALLESTER BRAGE
Santiago de Compostel·la, 1960. Professor titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Ha estat director (1990-1996) de la Unitat de Planificació i Estudis dels Serveis Socials del Consell de Mallorca. Fou, també, el primer director de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (2002-2003). Director de l'Institut de Ciències de l'educació de la UIB (2007-2011). És autor, entre d'altres, de l'obra Las necesidades sociales (1999), i coautor, entre altres llibres, d'Epistemología de las ciencias sociales y de la educación (2012), Iniciación al análisis de datos en la investigación educativa (2013), Métodos y técnicas de investigación educativa (2014), Le Programme de compétences familiales: l'adaptation du SFP en Espagne (2015). És membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES).

ANTONI BAUZÀ SAMPOL
Sineu, 1962. Llicenciat i doctor en Ciències de l'Educació per la UIB. Està especialitzat en l'àmbit de l'orientació educativa, l'atenció a la diversitat i l'avaluació del sistema educatiu. Actualment és director de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE), de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca, i professor associat del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB.

MERCEDES CARUANA ORFILA
Llicenciada en Filologia Hispànica per la UIB (1987). Actualment és professora de llengua castellana i literatura a l'IES Joan Ramis i Ramis de Maó, on forma part de la coordinació de la biblioteca des de 2011. Ha participat en diferents cursos sobre biblioteques escolars (Abies, Eduteca, elaboració de propostes de lectura per a ESO i batxillerat, treball per projectes amb el suport de la biblioteca escolar, PDI, 2017-2019). Ha assistit a jornades de biblioteques escolars a les Illes Balears i ha realitzat el Curs de Formació per a Professorat: Tècniques, Estratègies i Recursos d'Animació Lectora a l'Aula.

AINA CASSANYES ROIG
Palma, 1988. Llicenciada en Filosofia per la Universitat de les Illes Balears. Treballa com a professora de Filosofia a l'IES Josep Font i Trias (Esporles), on combina la seva tasca docent formant part de la Comissió de Coeducació del centre amb el rol d'agent de coeducació. També ha estat docent en diversos cursos de formació en pau i conflictes, voluntariat i medi ambient, i participa activament en alguns dels moviments socials de l'illa.

ANDREU CLOQUELL MANRESA
Va néixer a Palma (1966). A 17 anys va fundar la Cooperativa Jovent (1984), al costat d'un equip que s'ha mantingut unit des de llavors i que sempre ha dirigit les seves prioritats cap a la inserció social i laboral de col·lectius en risc i en vulnerabilitat social. Diplomat en magisteri i habilitat com a educador social, ha fet multitud de funcions en la cooperativa, des del treball com a pagès compromès amb la inserció de joves fins a l'exercici de diferents càrrecs en direcció i gestió, passant per mestre d'educació compensatòria, educador de taller ocupacional, coordinador de projectes transnacionals... Actualment, és director de programes socioeducatius i de gestió de la qualitat. Ha col·laborat amb diversos grups de recerca de la Universitat de les Illes Balears i ha estat docent en cursos de postgrau. Va ser president de la xarxa europea de lluita contra la pobresa i l'exclusió social a les Illes Balears (EAPN-IB), i en l'actualitat n'és el vicepresident i membre de la junta directiva.

MARGARIDA CURSACH SEGUÍ
Llicenciada en Filologia Catalana per la UIB (1998) i en Humanitats per la UOC (2009). És professora de llengua catalana i literatura a l'IES Joan Ramis i Ramis de Maó des de 2000, on ha estat la coordinadora de la biblioteca des de 2011. S'ha format en biblioteques escolars fent diferents cursos —arxivística, AbiesWeb, Eduteca, Expert Universitari en Biblioteques Escolars—, assistint a jornades i sent la coordinadora del curs «Treball per projectes amb el suport de la biblioteca escolar» (2017-18) al centre on treballa. Ha participat en la traducció, adaptació i edició de diversos llibres.

SHANNON DE JESÚS ARGILLIER
Palma, 1983. Llicenciada en Psicologia per la Universitat de Granada el 2009. Psicòloga general sanitària acreditada per la Conselleria de Salut. Màster en teràpia sexual, de parella i de gènere per la Fundació Sexpol de Madrid i Màster en teràpia cognitiva i comportamental en la infància i l'adolescència per la UNED. Psicòloga col·legiada B-02117 al Col·legi Oficial de Psicologia de les Illes Balears (COPIB) i coordinadora del grup de treball psicoeducatiu de la vocalia de la Psicologia de l'Educació del COPIB. Des del 2016 treballa al Liceu Francès de Palma, on va començar com a assistent d'educació. Entre 2017 i 2018 arranca i coordina a aquest centre escolar diversos programes de prevenció (assetjament i ciberassetjament, educació en la sexualitat, gestió de conflictes, violència de gènere, etc.) com a psicòloga i imparteix classes com a professora d'Educació Cívica i Moral a l'alumnat de secundària.

MARTA ESCODA TROBAT
Llicenciada en Pedagogia per la UIB, on col·labora i és professora associada des de 1999. Especialitzada en convivència escolar, inadaptació social, resolució de conflictes i delinqüència juvenil. Professora del Màster de Formació del Professorat i del Curs Oficial de Formació Pedagògica i Didàctica Equivalent. Assessora del comitè d'experts d'assetjament escolar (bullying) de la Fundació FC

Barcelona. Ha estat educadora i pedagoga al centre socioeducatiu Es Pinaret i ha coordinat el programa Alter de la Conselleria d'Afers Socials. Funcionària de carrera des de 2011, ha estat orientadora educativa a centres de primària i secundària, directora de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar des de 2015 a 2020 i, actualment, des de gener de 2020, cap del Servei d'Atenció a la Diversitat de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca.
Equip directiu del CIFP Son Llebre. Format per cinc dones, totes amb formació de l'àmbit social: Lola Aguiló (psicòloga), Pilar Díaz (psicòloga), Carol Rosselló (educadora social i pedagoga), Beni Salvà (mestra i educadora social) i Margalida Poquet (psicòloga). Com a docents se senten privilegiades de tenir l'oportunitat d'acompanyar vides en la seva formació com a professionals, però també com a persones. Aquesta vivència, alhora, les ajuda a créixer, a seguir formant-se i a aprendre dia a dia. Es consideren sortades per tenir al seu abast la possibilitat de donar resposta a un ampli ventall de necessitats i interessos. El fet de treballar a l'àrea de l'atenció social permet una doble satisfacció: per una banda, contribuir a la consecució de la qualificació de futurs i futures professionals i la seva inserció laboral. Per l'altra, veure com, en l'àmbit personal, l'alumnat es transforma en un/a professional capaç de contribuir al benestar i qualitat de vida de les persones usuàries i de les seves famílies.

MARTA FRANCO CAPÓ
Palma. Llicenciada en Biologia i Filologia per la UIB. És professora d'ensenyament secundari, actualment és coordinadora de Coeducació i Convivència a l'IES Antoni Maura de Palma, on exerceix també com a tutora i professora de Projectes. Forma part activa del col·lectiu Feminisme a l'Escola.

CINTHIA FRIAS BUTRÓN
Psicòloga general sanitària col·legiada B-02747. Professora de l'àrea de Psicologia i Educació de la Universidad Mayor de San Simón – Bolívia (2006-2014). Psicòloga d'organismes internacionals: Population Council (2005) i Aldeas Infantiles SOS Bolivia (2007-2014). Màster en Psicologia de l'Educació (Universitat de Barcelona) i Màster en Tecnologies de la Informació i la Comunicació en Educació (Universidad de Salamanca). Postgrau en Teràpia Familiar Sistèmica i Màster en Psicologia General Sanitària (Universitat de les Illes Balears). Membre del grup de treball psicoeducatiu de la vocalia de la Psicologia de l'Educació del COPIB i actualment psicòloga de la Xarxa d'Iniciatives d'Atenció a la Infància i Famílies (XIAIF). Professora convidada de cursos de postgrau de la Universidad Católica Boliviana i de la Universidad Privada Boliviana a la Maestría de Intervención Sistémica y Terapia Familiar. Psicòloga sanitària al sector privat i serveis d'assessoria psicoeducativa a institucions i col·legis.

RUT GARÍ RUIZ
PALMA, 1976. Llicenciada en Matemàtiques per la Universitat de les Illes Balears. L'any 2004 va aconseguir la suficiència investigadora com a professora ajudanta d'escola universitària i membre del grup d'investigació Tecnologies de la Informació i Programari Lliure de la Universitat de les Illes Balears. Actualment, és funcionària de carrera del cos de professors d'ensenyament secundari i assessora tècnica docent de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Cultura.

M. ANTÒNIA GOMILA GRAU
Llicenciada en Ciències Polítiques i Sociologia en l'especialitat d'Antropologia Social per la Universitat Complutense, doctora en Història per l'Institut Universitari Europeu. Becària Marie Curie a l'Institut d'Ethnologie Méditerranéenne et Comparative de la Universitat de Provença (França), on va desenvolupar un projecte de recerca sobre les relacions intergeneracionals a la família. És professora contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB, i membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB. El seus temes d'interès se centren en les relacions intergeneracionals, la família i l'escola.

CRISTINA GOMILA PONS
Llicenciada en Psicologia per la UIB. Màster en Mediació i Orientació Familiar per la UNED. Membre del Servei d'Atenció Educativa Infantil des del 2006, desenvolupant-hi programes d'acompanyament a la criança, i atenció a infants amb necessitats educatives i famílies en situació de risc i/o d'exclusió social.

VICTORIA GONZÁLEZ CANTARERO
Eivissa, 1979. Psicòloga col·legiada B-01981. Professora associada del Departament de Pedagogia i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Tutora de pràctiques al Pràcticum del Màster en Psicologia General Sanitària de la UNED i al Màster en Psicologia Infantil i Juvenil: Tècniques i Estratègies d'Intervenció de la UOC. Fundadora i directora del centre Animam · Psicologia Integral a Mallorca. Assessora i col·laboradora a diverses escoles privades en matèria de necessitat educatives especials. Membre del grup de treball psicoeducatiu de la vocalia de la Psicologia de l'Educació del COPIB. Postgrau en Psicomotricitat. Diploma d'Estudis Avançats en Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Màster en Psicoteràpia Familiar Sistèmica. Acreditada com a experta en Psicologia Educativa pel Consejo General de Psicología de España. Habilitada com a psicòloga sanitària per la Conselleria de Salut del Govern de les Illes Balears.

MARIA HOMAR CAÑELLAS
Palma. Llicenciada en Biologia i Filologia per la UIB. És professora d'ensenyament secundari, actualment és coordinadora de Coeducació i Convivència a l'IES Antoni Maura de Palma, on exerceix també com a tutora i professora de Projectes. Forma part activa del col·lectiu Feminisme a l'Escola.

FRANCESC IMBERNÓN MUÑOZ
Catedràtic de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Sempre ha estat preocupat per la teoria i la pràctica educativa en diversos àmbits i nivells. Desenvolupa tasques en formació inicial, en formació permanent del professorat de tots els nivells educatius i en la formació de diferents sectors. Ha rebut diversos premis i ha publicat diversos llibres unipersonals i articles sobre alternatives pedagògiques, sobre formació del professorat i diversos textos sobre temes educatius. Al camp de la investigació és director d'investigacions diverses tant nacionals com internacionals i director de l'Observatori Internacional de la Professió Docent de la Universitat de Barcelona.

LAURA IZQUIERDO SÁNCHEZ
Palma, 1976. Llicenciada en Filologia Hispànica per la Universitat de les Illes Balears. Màster en Atenció a la Primera Infància (UIB). Treballa com a professora de suport al Departament d'Orientació de

l'IES Josep Font i Trias, agent de coeducació i coordinadora de coeducació des del curs 2018-2019. Ha participat en diverses taules rodones organitzades per la UIB parlant de la tasca coeducativa i imparteix un mòdul de coeducació al postgrau d'Especialista Universitari en Aplicacions Docents i Professionals de les Competències Emocionals de la Universitat de les illes Balears. Mare de n'Alma i en Ciro.

PERE ANTONI JOY MAYOL
Palma, 1968. Llicenciat en Psicologia per la Universitat de les Illes Balears (1999). Màster Universitari en Formació del Professorat, especialitat FOL, per la Universitat d'Educació a Distància (2018), i tècnic superior en Prevenció de Riscs Laborals, especialitats Seguretat en el Treball, Ergonomia i Psicosociologia Aplicada (2009). Psicòleg col·legiat B-01491. Membre del grup de treball psicoeducatiu de la vocalia de la Psicologia de l'Educació del Col·legi Oficial de Psicologia de les Illes Balears.

LIBERTO MACÍAS GONZÁLEZ
Palma, 1975. Llicenciat en Pedagogia i doctor en Educació per la Universitat de les Illes Balears. Expert Universitari en Intervenció en Qualitat de Vida de Persones Grans (UNED). Especialista en Envelliment Actiu, Qualitat de Vida i Gènere (CSIC), i amb formació en dependència i promoció de l'autonomia personal. Actualment, és el coordinador tècnic de la Universitat Oberta per a Majors (UOM). Les seves àrees d'estudi i publicacions s'han centrat en l'aprenentatge permanent i la qualitat de vida de les persones grans, en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació per part dels estudiants grans, així com els programes i les activitats intergeneracionals.

MARIA JESÚS MAIRATA CREUS
Llicenciada en Pedagogia i diplomada en Professorat d'EGB (especialitat Ciències) per la UIB. Dirigeix el Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA) de la UIB des de l'any 2007 i, també, és professora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques des del curs 2000-2001. Els seus camps de treball, entre d'altres, són els de l'avaluació i la millora de les institucions universitàries, i els del disseny i implantació de sistemes de qualitat. Ha estat avaluadora de diferents agències i organitzacions, ha participat en diversos projectes internacionals i és autora de diversos articles i publicacions.

CATINA MARCH DOLS
Nascuda l'any 1976 a Sóller (Mallorca), és llicenciada en Geografia per la Universitat de Barcelona (UB) i té el Màster en Teledetecció per l'Institut d'Estudis Espacials de Catalunya (IEEC). En acabar els estudis va treballar com a geògrafa a una consultoria de sistemes d'informació geogràfica a Barcelona i al Perú. De tornada a Mallorca va treballar al Departament de Medi Ambient del Consell Insular de Mallorca i després a la Conselleria de Medi Ambient del Govern balear. Durant el curs acadèmic 2003/2004 va compaginar la seva activitat professional amb la docència com a professora associada de Geografia, Física i Teledetecció a la facultat de Ciències de la Terra de la UIB, però no va ser fins al 2008 que va canviar, definitivament, la gestió per la docència i al 2010 va obtenir, mitjançant oposició pública, una plaça al cos de professors de secundària de les Illes Balears. Des de fa 3 anys és coordinadora de projectes de 2n d'ESO a l'IES Binissalem.

ALICIA MARONI
Nascuda a l'Argentina, Buenos Aires, 1963. Graduada en Psicopedagogia el 2002 amb títol homologat a llicenciatura en Psicopedagogia pel Ministeri d'Educació d'Espanya (2007). Treballa des de 2008 com a psicopedagoga a la Cooperativa Jovent, on, entre d'altres coses, du a terme intervencions de caràcter psicosocial amb famílies, coordina el PFC 12-16 i tutoritza pràctiques de psicopedagogia. Ha estat formadora en el curs de monitor sociocultural del SOIB. Té formació com a mediadora intercultural, gestió de conflictes i mediació escolar. Cursà un postgrau de la UIB en Intervenció Sistèmica en l'Àmbit Educatiu Social i Familiar, Pedagogia Sistèmica i Mediació Terapèutica Contextual (MTC) i un curs de formació de formadors del programa Aprendre junts, créixer en família, del programa CaixaProinfància.

EMYLSE MAS MIR
Palma, 1983. Diplomada en Magisteri d'Educació Infantil (UIB), màster en Gestió de la Ciutat (UOC), està especialitzada en Coeducació (Universidad Complutense) i també té formació en educació viva i metodologies actives. Com a funcionària de carrera ha treballat com a mestra d'educació infantil en diversos centres de les Illes Balears. Anteriorment havia treballat a l'àrea de Participació Ciutadana de l'Ajuntament de Palma. Com a estudiant del Grau de Pedagogia, ha estat alumna col·laboradora en el Grup de Recerca i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB.

ROSA MAS RAMIS
Palma (Mallorca), 1978. Llicenciada en Pedagogia i Màster en Salut Laboral per la UIB. Formada en Pedagogia Sistèmica Multidimensional i en Constel·lacions Familiars i Sistèmiques per l'Institut Gestalt de Barcelona. Ha estat orientadora educativa a l'EOEP d'Atenció Primerenca Manacor-Campos (2006). Assessora Tècnica Docent en la creació de l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (IEPI), Conselleria d'Educació i Cultura (2007-2009). Orientadora educativa de diferents equips d'atenció primerenca (2009-2019), i se'n va fer càrrec de la direcció d'un des del 2012. Actualment, pertany a la plantilla de l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (IEPI) de la Direcció General de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca en qualitat d'assessora tècnica docent. Pertany al consell assessor de la revista Guix d'Infantil.

MERCEDES MARTÍNEZ TERREROS
Palma, 1978. És llicenciada en Dret per la Universitat de les Illes Balears (any 2001) i funcionària de carrera del Cos Superior d'Administració General de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears des de l'any 2003. Ha ocupat diferents llocs de treball a la Conselleria competent en matèria d'Educació des de l'any 2004. Des de l'any 2012 és la cap de departament dels Serveis Jurídics de la Conselleria d'Educació i Universitat.

JUAN JOSE MONTAÑO MORENO
Palma de Mallorca 1970. Professor titular d'universitat adscrit a l'àrea de Metodologia de les Ciències del Comportament del Departament de Psicologia de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Premi extraordinari de llicenciatura i premi extraordinari de doctorat en Psicologia. Ha exercit els següents càrrecs acadèmics en la UIB i en el Govern de les Illes Balears: director de l'Oficina de Convergència i Harmonització Europea (2006-2008), vicerector associat d'Ordenació

Acadèmica i Convergència Europea (2008-2011), vicerector de Docència i Qualitat (2011-2012), vicerector d'Ordenació Acadèmica (2012-2013), director acadèmic de l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa (2011-2013), director del departament de Psicologia (2013-2015) i director general de Política Universitària i d'Ensenyament Superior del Govern de les Illes Balears (2015-2019).

RUTH MUÑOZ FLORIT
Llicenciada en Antropologia Social i Cultural per la Universitat de Barcelona, Màster en Llengües i Literatures Modernes per la Universitat de les Illes Balears i Màster en Igualtat per la Universitat de València. És docent de secundària de l'àrea d'anglès a l'IES Aurora Picornell de Palma. Imparteix formació adreçada a personal de les diferents administracions en igualtat de gènere i contra les violències masclistes, així com formació adreçada a personal docent en coeducació.

MARIA ANTÒNIA OLIVER TORELLÓ
Llicenciada en Filosofia i Ciències de l'Educació, mestra d'educació primària en l'especialitat de llengua anglesa. Especialista universitària en Didàctica de la Llengua Anglesa i professora de català, és docent a l'escola de primària CEIP Bartomeu Ordines, de Consell.

MARGALIDA ORDINAS VAQUER
Palma, 1965. Infermera i sexòloga de la Coordinació de Sida i Sexualitat de la Direcció General de Salut Pública i Participació de la Conselleria de Salut i Consum. És diplomada en Infermeria per l'Escola Universitària d'Infermeria Verge de Lluc de les Illes Balears, graduada social per la Universitat de les Illes Balears, especialista en Salut Pública i Gènere per l'Escola Nacional de Sanitat i l'Institut de Salut Carlos III, màster en Orientació i Teràpia Sexual per l'Institut de Dret Públic de la Universitat Rey Juan Carlos. Professora del curs en línia d'educació afectiva i sexual «Amb tots els sentits» que s'ofereix anualment al professorat des de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. És coautora de l'Estratègia de VIH/sida a les Illes Balears, del programa d'educació afectiva i sexual «Amb tots els sentits» i dels llibres: Educació afectiva i sexual a l'adolescència, Educació afectiva i sexual a la infància i a la pubertat i Guia didàctica per a la educació afectiva i sexual a l'adolescència.

MIQUEL ORFILA TIMONER
Llicenciat en Filologia Anglogermànica (Anglès) a la UB (1995). Professor d'EOI i de secundària. Actualment és professor d'anglès a l'IES Joan Ramis i Ramis, on és membre de la comissió de la biblioteca. Ha assistit a diversos cursos de formació sobre biblioteques escolars: Abies, Eduteca i treball per projectes amb el suport de la biblioteca escolar (2017-18).

BELÉN PASCUAL BARRIO
Palma, 1968. És llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la UIB (http://gifes.uib.eu), les seves línies de recerca s'integren en les àrees de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social, i inclouen la intervenció socioeducativa en famílies, les relacions intergeneracionals, la intervenció comunitària i l'anàlisi del sistema educatiu.

Des de 2004 participa en projectes de recerca competitiva relacionats amb els programes familiars basats en evidència. Ha estat vicedegana de la Facultat d'Educació i cap d'estudis d'Educació Social entre els anys 2009 i 2016.

CRISTINA PIÑA GONZÁLEZ
Palma (Mallorca), 1993. Estudiant de darrer curs de postgrau a la UIB, ha desenvolupat les seves pràctiques d'orientació educativa al CEIP Cas Saboners. Com a investigadora ha analitzat la incidència i desenvolupament del trastorn emocional greu a l'escola pública de les Illes Balears i les greus afectacions que té aquest trastorn en l'alumnat, ha desenvolupat un protocol d'actuació per a la seva millor identificació i actuació.

XAVIER REAL VILA
Palma, 1982. Llicenciat en Ciències Químiques per la Universitat de les Illes Balears. Professor de secundària. Actualment és membre de l'equip tècnic de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educació (IAQSE).

JUANA MARÍA RIBAS NÚÑEZ
Llicenciada en Psicologia per la Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED) el 1993. Psicòloga col·legiada B-007133. Màster en Orientació educativa i professional per l'Institut Maslow Cattell. Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP) per l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB. Capacitació per a l'ensenyament de llengua catalana en l'educació secundària. Formació en Mindfulness and Self-compassion (MSC). Experiència professional a centres educatius, gabinet de psicopedagogia i a la Unitat Pediàtrica Balear C. B. Membre del grup de treball psicoeducatiu de la vocalia de la Psicologia de l'Educació del COPIB.

DAVID SÁNCHEZ LLULL
Palma (Mallorca), 1973. Llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació per la UNED, es va especialitzar en Orientació Escolar. Doctorat en Investigació i Innovació en Educació (UIB), ha analitzat les problemàtiques psicosocials que afecten el professorat de l'escola pública i, en especial, l'estrès, ansietat, depressió, burnout i mobbing a partir dels plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut. Membre del Consell Escolar de Mallorca (BOIB núm. 098, de 2 d'agost de 2016) (2016-17), actualment és orientador escolar (Conselleria d'Educació) i col·labora amb diferents entitats socials i sindicals. Com a investigador, ha publicat diferents articles educatius destacant entre les seves darreres publicacions: Sánchez Llull, David; Revert Vidal, Yolanda. «Discriminació al professorat per motiu de gènere a l'escola pública de les Illes Balears». Revista Catalana de Pedagogia, [en línia], 2018, p. 173-94; Sánchez Llull, David. «Introducció a l'orientació educativa de les Illes Balears i els seus reptes». Revista Catalana de Pedagogia, [en línia], 2019, p. 177-96.

JOAN ANTONI SANCHO CASTAÑER
Palma, 1957. Mestre industrial d'electrònica (1975). Professor tècnic de formació professional, especialitat: equips electrònics (1979). Llicenciat en Filosofia i Lletres. Secció Psicologia (1999). Avaluador EFQM —nivell acreditat (2006). Director de l'IES Son Pacs (des del curs 1987-88 fins al curs 1999-2000: 13 cursos). Assessor tècnic docent primer a la Direcció General de Formació Professional (des del curs 2000-2001 fins al curs 2006-2007: 7 cursos) i després a la Direcció

General de Planificació i Centres (des del curs 2007-2008 al curs 2011-12: 5 cursos) dirigint la implementació del sistema de gestió de qualitat basat en la Norma ISO 9001 als centres educatius. Professor i tutor del Projecte d'Intervenció Educativa (PISE) a l'IES Josep Font i Trias (des del curs 2012-13 fins al curs 2014-15: 3 cursos). Director de l'Institut de les Qualificacions Professionals a les Illes Balears (IQPIB) des del mes d'agost de 2015 fins al mes de juliol de 2019: 4 cursos. Jubilat com a funcionari docent des del mes de setembre de 2019. Membre de la Junta de Govern del Col·legi Oficial de Psicologia de les Illes Balears (COPIB) des del mes de març de 2015 amb funcions de tresorer. Membre del GIPEC IB (responsable del seguiment estadístic de les intervencions; responsable del blog). Coordinador de noves tecnologies al COPIB (mitjans de comunicació, xarxes socials, eines i recursos en línia).

SANDRA SEDANO COLOM
Palma, 1973. Llicenciada en Psicopedagogia per la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Experta Universitària en Estudis de Gènere i la seva Aplicació als Àmbits Socials per la Universitat de les Illes Balears (UIB) i Experta Universitària en Coordinació de Gestió de Programes per a la Joventut per la Universitat de València (UV). Actualment, cap de secció del Servei d'Igualtat de l'Ajuntament de Calvià.

ISABEL SIMÓN SERRA
Palma (Mallorca), 1979. Llicenciada en Filologia Catalana per la Universitat de les Illes Balears (2002) i graduada en Música (especialitat de piano) pel Conservatori de Música i Dansa de les Illes Balears (2000). És professora de llengua i literatura catalanes des de 2002, i ha exercit la seva tasca docent a secundària, a formació per a adults, a la UIB com a professora associada i a la Universitat de Sheffield (Anglaterra). Ha treballat a la Conselleria de Medi Ambient i Mobilitat abans de fer-ho al sindicat STEI, i ha estat assessora lingüística a IB3 i en diversos projectes teatrals. Col·labora assíduament amb la Direcció General de Política Lingüística com a examinadora de les proves de llengua catalana des de 2002 i ha estat membre del tribunal d'avaluació del nivell C1 (de 2015 a 2019). Actualment és assessora tècnica docent al Servei de Normalització Lingüística i Formació de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca.

MARINA SUBIRATS MARTORI
Catedràtica emèrita de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Va ser directora de l'Institut de la Dona del Ministeri d'Afers Socials (1993-1996) i regidora d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (1999-2006). Ha escrit diversos llibres i articles sobre temes de gènere, educació i estructura social, entre els quals hi ha Barcelona: De la necessitat a la llibertat. Les classes socials al tombant del segle XXI (2013) i Coeducació, una aposta per la llibertat (2017). A academia.edu podeu trobar molts dels seus articles sobre aquests i altres temes.

NIEVES TOBARUELA MENDOZA
Eivissa, 1991. Mestra d'Educació Infantil per la Universitat de les Illes Balears (UIB) i màster internacional en Research in Behaviour and Cognition per la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona (UB). Compagina la professió docent com a funcionària de carrera al CEIP Sa Bodega, a Eivissa, amb els estudis de Doctorat en Cervell, Cognició i Conducta (HDK07) al Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic de la Universitat de Barcelona (UB). La seva línia de

recerca és la formació del docent en programes d'entrenament en educació emocional. Ha treballat com a conferenciant en el cicle de tallers experimentals Fes Recerca duts a terme a l'Openlab del Parc Científic de Barcelona; ha fet diverses col·laboracions amb la UIB i és coautora de l'article «Development of a situational, forced-choice questionnaire of coping with pain: the situational coping questionnaire (SCQ)». És fundadora d'Educa con Emoción i @educaconemocion a Instagram. També col·labora al blog Escuela con Cerebro, un espai de documentació i debat sobre neurodidàctica.

ANTÒNIA MARIA TOMÀS VIDAL

Palma, 1958. Infermera i sexòloga. És llicenciada en Infermeria (Bachelor of Nursing) per la Hogeschool Zeeland, d'Holanda, màster oficial en Ciències de la Infermeria per la Universitat d'Alacant, màster en Orientació i Teràpia Sexual per l'Institut de Dret Públic de la Universitat Rey Juan Carlos i especialista en Metodologia d'Investigació per la Universitat d'Alcalà. Ha estat directora d'infermeria de l'Hospital General de Mallorca, professora d'Infermeria Medicoquirúrgica de la Universitat de les Illes Balears, responsable de la Unitat de Formació i Investigació d'Infermeria de l'Hospital Universitari Son Dureta i cap de servei de l'Institut Balear de la Dona. Actualment treballa com a infermera i sexòloga a la Coordinació de Sida i Sexualitat de la Direcció General de Salut Pública i Participació de la Conselleria de Salut i Consum. És professora del curs en línia d'educació afectiva i sexual «Amb tots els sentits» que s'ofereix anualment al professorat des de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. És coautora del programa d'educació afectiva i sexual «Amb tots els sentits» i dels llibres: Educació afectiva i sexual a l'adolescència, Educació afectiva i sexual a la infància i a la pubertat i Guia didàctica per a la educació afectiva i sexual a l'adolescència.

LAURA TRUYOL VIVÓ

Llicenciada en Pedagogia per la UIB. Membre del Servei d'Atenció Educativa Infantil des del 2008 fins al 2018, desenvolupant-hi programes d'acompanyament a la criança, i atenció a infants amb necessitats educatives i famílies en situació de risc i/o d'exclusió social. Actualment, és orientadora educativa a l'Equip d'Atenció Primerenca de Menorca, de la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears.

JUDIT VEGA AVELAIRA

D'Ourense, és directora del centre UNED – Illes Balears. Humanista reincident és llicenciada en Geografia i Història per la Universitat de Santiago de Compostel·la; llicenciada en Lletres, estudis de doctorat, màster en Història de l'Art per la Universitat de Friburg («La cathédrale de Compostelle et ses portails: mise au point et critique de l'état actual de la recherche», summa cum laude); llicenciada en Antropologia Social i Cultural i màster en Psicologia (Coaching) per la UNED, diploma Enseñanza de Español para Extranjeros per la Universitat d'Alcalá de Henares, diploma Escuela de Artes y Oficios de Ourense en Dibuix Artístic. Ha estat professora assistent del Departament d'Art Medieval i professora convidada a l'Institut d'Estudis Medievals, tots dos càrrecs a la Universitat de Friburg, investigadora del Departament d'Art Medieval de la Universitat de Berna; col·laboradora científica de la Universitat Humboldt de Berlín; directora de la UNED-Berna (Suïssa) durant 16 anys. Autora de nombrosos articles i llibres relacionats amb l'art i l'ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera, ha participat com a ponent o conferenciant en nombrosos cursos i congressos. Poliglota, parla set idiomes. Patrona i regatista, adora el cinema, la música, viatjar, cuinar i perdre's per la Tramuntana. Està divorciada, és mare d'en Carlos.

LUIS VIDAÑA FERNÁNDEZ
Granada, 1960. Llicenciat en Història General i Geografia; doctor en Geografia Humana per la UIB (2004). Professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Col·laborador del grup de treball GIFES. Actualment, treballa a l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE).

MARGARITA VIVES BARCELÓ
Palma, 1978. És llicenciada en Psicopedagogia i doctora amb Menció Europea en Ciències de l'Educació per la UIB. Contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Entre les seves línies de recerca principal hi ha la qualitat de vida, el suport social a les persones grans, l'aprenentatge al llarg de tota la vida, la inadaptació infantil i juvenil i la gestió de conflictes. Va participar com a experta en la creació del Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears (Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar). És membre del GIFES de la UIB (http://gifes.uib.eu).