

anuari
de l'educació
de les Illes Balears
2021



Colonya

Fundació Guillem Cifre

Joan Amer Fernández
Director

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

2021



Universitat
de les Illes Balears



Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2021

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 Fernández

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
Dra. Lidia Sánchez Prieto

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 2021
- * © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
- * Disseny i maquetació: ddc
- * Impressió: Fundació amadip.esment
- * ISSN: 1889-805X
- * Dipòsit legal: PM-2548-2004



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

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 dona la font i l'autor o autora.

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

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

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

GIFES: Dr. 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.: 971 259 871 / Fax: 971 17 31 90 . E-mail: joan.amer@uib.cat

SUMARI

PRESENTACIÓ	7
• COMPROMÍS EDUCATIU EN TEMPS DE LA PANDÈMIA I MÉS ENLLÀ	8
<i>Per Josep Antoni Cifre Rodríguez</i>	
PRÒLEG	11
• ACCELERACIÓ DEL CANVI SOCIAL, PANDÈMIA, DESIGUALTAT I NOVES PROPOSTES EDUCATIVES	12
<i>Per la Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears</i>	
I. INTRODUCCIÓ	15
• ABORDANT LA DESIGUALTAT EDUCATIVA: EL ROL DE LA PEDAGOGIA, EL CURRÍCULUM I LES CREENCES DOCENTS	16
<i>Per Aina Tarabini</i>	
II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS	33
• EL SISTEMA EDUCATIU A LES ILLES BALEARS	34
<i>Per Antoni Bauzà Sampol, Belén Pascual Barrio, Joan Amer Fernàndez i Marga Vives Barceló</i>	
• ANÀLISI DE L'EFICÀCIA DE LES MESURES DE CONTENCIÓ ADOPTADES PELS CENTRES EDUCATIUS NO UNIVERSITARIS DE LES ILLES BALEARS EN EL CURS 2020-2021 PER PREVENIR EL CONTAGI DE LA COVID-19 ENTRE EL SEU ALUMNAT	68
<i>Per Rut Garí Ruiz</i>	
• EL SISTEMA UNIVERSITARI A LES ILLES BALEARS	82
<i>Per Juan José Montaña Moreno i Andrés Nadal Cristobal</i>	
III. ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: ESTUDIS I INDICADORS	97
• LA FORMACIÓ PROFESSIONAL A LES BALEARS. UN TAST DES DE L'ORIENTACIÓ ACADÈMICA I PROFESSIONAL	98
<i>Per Lluç Mas Pocoví</i>	
• UN DELS EFECTES DE LA COVID-19: L'ATURADA EN L'INCREMENT DE LA MATRÍCULA ESCOLAR DE L'ALUMNAT ESTRANGER	120
<i>Per Luis Vidaña Fernández</i>	

•	ELS PROGRAMES DE REFORÇ, ORIENTACIÓ I SUPORT (PROA)	138
	<i>Per Marta Escoda Trobat, Miguel Ángel Pérez Reyes i Magdalena Taltavull Capó</i>	
•	EL DRET A L'EDUCACIÓ DIGITAL: DESENVOLUPAMENT NORMATIU A LES ILLES BALEARS	152
	<i>Per Mercedes Martínez Terreros</i>	
IV.	L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS	165
•	ACOMPANYAMENT EMOCIONAL DE L'ALUMNAT EN UN CENTRE DE FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES. UNA EXPERIÈNCIA INNOVADORA AL CEPA LA BALANGUERA	166
	<i>Per Francesc Xavier Sarríó G., Remei Fernández Revelles i Magdalena Balle Garcia</i>	
•	XARXES DE CORRESPONSABILITAT SOCIOEDUCATIVA	176
	<i>Per Ester Gonyalons Sintès</i>	
•	EDEMIND. EDUCACIÓ EMOCIONAL I ATENCIÓ PLENA (MINDFULNESS) A L'IES CALVIÀ	184
	<i>Per Margalida Miralles Sastre</i>	
V.	RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS	199
•	EL CEIP ES SECAR DE LA REAL. L'INICI D'UN PROCÉS DE TRANSFORMACIÓ	200
	<i>Per Albert Riutort Sánchez</i>	
•	LA SEGREGACIÓ ESCOLAR A MALLORCA I BONES PRÀCTIQUES PER ACONSEGUIR ESCOLES MÉS DIVERSES	216
	<i>Per Emylse Mas Mir</i>	
•	L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA A LA FUNDACIÓ PILAR I JOAN MIRÓ A MALLORCA. UN CAMÍ CAP A L'EMANCIPACIÓ	232
	<i>Per Alejandro Ysasi Alonso</i>	
•	«DE L'ESCOLA DE DIBUIX DE PALMA A L'ESCOLA D'ART I SUPERIOR DE DISSENY DE LES ILLES BALEARS (1778-2020)», EL LLIBRE: CRONOLOGIA D'UNA INVESTIGACIÓ	246
	<i>Per Maria del Pilar Rovira Serrano, Irene Mestre Massot, Francisca M. Torrens Barceló, Maria F. Abando Olanar, Margalida Canet Oliver i Maria del Mar Vilalta Juvanteny</i>	
•	L'ESCOLA RURAL A L'ILLA DE MENORCA. CRÒNICA D'UN RECONeixEMENT IMMERESCUDAMENT AJORNAT	256
	<i>Per Adolf Sintès Sintès</i>	

• PROJECTE MENORCA AL PLAT DE L'ESCOLA	268
<i>Per Noemi Garcia Garcia</i>	
• EL PROGRAMA CENTRES EDUCATIUS PROMOTORS DE LA SALUT (CEPS)	278
<i>Per Elena Tejera Rifé, Maria Ramos Monserrat i Margalida Serra Tauler</i>	
• L'EDUCACIÓ POSTURAL A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA. PROGRAMA D'EDUCACIÓ POSTURAL ESCOLAR (PEPE)	294
<i>Per Pere Palou Sampol, Maria Isabel Salas Sánchez, Rosa González Caldentey, Adrià Muntaner Mas, Pere Antoni Borràs Rotger, Jaume Cantallops Ramon i Josep Vidal Conti</i>	
• ANÀLISI DEL TRACTAMENT DE LA SALUT EN EL CURRÍCULUM EDUCATIU D'EDUCACIÓ FÍSICA A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DE LES ILLES BALEARS	308
<i>Per Jaume Gelabert Carulla i Adrià Muntaner Mas</i>	
• «VÍDEOS DEL BARRI»: ACCIÓ ARTÍSTICO-PEDAGÒGICA ENTRE L'ESCOLA D'ART I SUPERIOR DE DISSENY DE LES ILLES BALEARS, EL CEIP I ESO PINTOR JOAN MIRÓ I LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS	324
<i>Per Noemy Berbel Gómez i Maria del Pilar Rovira Serrano</i>	
• DOCTORAT EN EDUCACIÓ A LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS. TESIS DOCTORALS LLEGIDES DURANT EL CURS 2020-2021	334
<i>Per Albert Cabellos Vidal</i>	
VI. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ: LOMLOE I LLEI AUTONÒMICA D'EDUCACIÓ	345
• LES PROPOSTES DE LA LLEI ORGÀNICA DE MODIFICACIÓ DE LA LOE (LOMLOE)	346
<i>Per Lluís Ballester Brage i Andrés Nadal Cristobal</i>	
• UN PROJECTE DE LLEI D'EDUCACIÓ A LES PORTES DEL PARLAMENT DE LES ILLES BALEARS	366
<i>Per Bernat Sureda Garcia</i>	
VII. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ II: BONES PRÀCTIQUES EDUCATIUES EN EL CONTEXT DE LA PANDÈMIA	375
• EL PROJECTE A2I DE L'IES JOAN ALCOVER	376
<i>Per Bartomeu Antoni Castell i Leal</i>	
• TIC-TAC A L'EDUCACIÓ DE LA NOVA NORMALITAT	392
<i>Per David Pulido Salas</i>	

•	L'ESCOLA CEIP VERGE DE LLUC AL CARRER	402
	<i>Per Núria Bauzà Collado i Silvia Caraballo Miralles</i>	
•	“NO HO ESCAMPIS” ALS CENTRES EDUCATIUS DE MENORCA	410
	<i>Per Maria Àngels Barber Garcia i Rebeca Gutiérrez Salas</i>	
•	IES BALÀFIA: PRESENCIALITAT I SALUT, EIXOS VERTEBRADORS DE L'ORGANITZACIÓ D'UN CENTRE ESCOLAR EN TEMPS DE PANDÈMIA	420
	<i>Per Ricard Llorca Roda i Margalida Mari Tur</i>	
•	LA INTERPRETACIÓ DELS ESPAIS D'APRENENTATGE AL CEIP SANT FERRAN DE SES ROQUES ABANS I DESPRÉS DE LA COVID	430
	<i>Per Sara Elena Márquez Carrió i Cira Roig Galdón</i>	
•	COORDINACIÓ ENTRE CENTRES D'INFANTIL I PRIMÀRIA I INSTITUTS DEL MUNICIPI DE SANT ANTONI DE PORTMANY	446
	<i>Per Elena Cardona Costa</i>	
•	HISTÒRIA DEL RETORN A LES AULES DE PRIMER CICLE D'INFANTIL: L'ACOMPANYAMENT DES DE L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA	458
	<i>Per M. Magdalena Collinge March, Guillermo Font Sánchez-Cortés, Mateu Gual Frau, Rosa Mas Ramis, Arnau F. Pascual Vallespir, Miguel Rodríguez Las i Victòria Torrandell Vila</i>	
•	EL REPTE DE L'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA EN TEMPS DE PANDÈMIA	470
	<i>Per Nieves Tobaruela Mendoza</i>	
	RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2021	485

PRESENTACIÓ

Compromís educatiu en temps de la pandèmia i més enllà

Per Josep A. Cifre Rodríguez

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

Un any més, i ja en són desset, presentam la nova edició de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears, la del 2021.

Seguim parlant de la pandèmia, que va marcar el passat curs escolar i ha continuat present en l'inici de l'actual. El sistema educatiu, malgrat les circumstàncies adverses, ha continuat la seva tasca, clau en la nostra societat, motiu pel qual, un cop més, reconeixem la feina, la capacitat d'adaptació i la dedicació dels nostres docents.

Enguany, la Universitat de les Illes Balears, la Conselleria d'Educació i Formació Professional del Govern de les Illes Balears i la Fundació Guillem Cifre de Colonya hem signat la renovació del conveni per a l'edició d'aquest anuari, pioner i referent en l'àmbit educatiu balear.

El compromís de Colonya amb l'educació és un dels pilars fonamentals de l'Obra Social de la nostra entitat. Estam convençuts que aquesta publicació, elaborada pel Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears, és un eficaç instrument de feina per als professionals de l'educació i contribueix alhora al coneixement i difusió de la tasca educativa, aportant fonaments, dades, estudis, noves experiències, elements de debat i anàlisi, per a la millora de l'educació de les nostres Illes.

PRÒLEG

Acceleració del canvi social, pandèmia, desigualtat i noves propostes educatives

Direcció de l'Anuari de l'Educació

L'Anuari de l'Educació 2021 s'ha elaborat en un context d'acceleració del canvi social i educatiu fruit de la pandèmia i vol ser testimoni de les transformacions escolars i educatives dels anys 2020 i 2021, determinades per les distintes mesures de confinament i distància social.

L'enfocament de l'Anuari ha prioritzat els aspectes de la desigualtat educativa i també el recull de les noves experiències pedagògiques fruit de les adaptacions a la pandèmia. S'ha volgut fer ressò de les múltiples iniciatives desenvolupades en un marc d'urgència i alhora amb altes dosis de creativitat en el conjunt de les illes, tant en titularitat pública com concertada, i també de manera específica en centres ubicats en zones especialment vulnerables. Per primera vegada, es disposa de capítols de les quatre illes, amb un total de vuit contribucions d'Eivissa, Menorca i Formentera.

En l'àmbit educatiu, en primer lloc, la no presencialitat ha comportat dificultats sensibles en l'alumnat amb major desigualtat social i educativa. Per aquest motiu, es tracta la desigualtat educativa en el capítol introductor. A mode de ponència marc, Aina Tarabini, experta en el tema i professora de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, assenyala la importància que les escoles siguin equitatives, més enllà de mirades estrictament meritocràtiques.

En segon lloc, l'Anuari dedica un bloc a la reflexió sobre el sistema educatiu de les Balears i els resultats escolars, amb capítols sobre el sistema educatiu no universitari i universitari. Aquests capítols s'inclouen anualment i permeten una mirada longitudinal. El capítol sobre les dades educatives no universitàries subratlla les adaptacions a l'escolarització, concretades en mesures com, per exemple, l'augment d'unitats educatives i de professorat. En el capítol de dades universitàries es destaca l'augment d'alumnat per part de la UIB, les taxes d'inserció laboral dels titulats d'aquesta institució i les dades de les universitats a distància UOC i UNED. Enguany també es presenta de manera específica un capítol relatiu a l'anàlisi sobre les mesures de contenció per evitar el contagi de la COVID-19.

En tercer lloc, l'apartat de resultats del sistema escolar incorpora capítols sobre la formació professional, l'alumnat estranger, els programes de reforç PROA i la normativa sobre el dret a l'educació digital a les Illes Balears. Quant a la formació professional, s'assenyala que aquesta és cada vegada més flexible, que cal garantir que les vies d'accés siguin obertes sempre que es garanteixi que hi hagi unes competències professionals, i que cal reivindicar la necessitat de transport escolar en aquests estudis. La proporció d'alumnat estranger a les Balears és un fet distintiu de l'arxipèlag comparat amb altres territoris autonòmics i s'analitza de manera anual en la nostra publicació. En el capítol sobre el programa de reforç PROA es posa especial èmfasi en el PROA+, orientat a compensar les desigualtats provocades per la crisi sanitària. En aquest bloc també s'estudia com es preveu la competència digital en les distintes etapes educatives.

En quart lloc, en l'apartat sobre educació social, es destaquen experiències innovadores en educació d'adults com l'acompanyament emocional, el foment de les xarxes de corresponsabilitat socioeducativa o experiències de programes d'educació emocional i atenció plena en instituts d'ensenyament secundari.

En el cinquè bloc, es disposa d'un ventall de contribucions sobre recerca i innovació pedagògica. Aquí es poden trobar aportacions sobre segregació escolar, l'educació artística, el disseny, l'educa-

ció per a la salut, l'educació alimentària, els projectes educatius en barris vulnerables, l'educació en entorns rurals o el recull de les tesis doctorals del curs acadèmic 2020-2021 a la Universitat de les Illes Balears.

En el sisè bloc, ha estat d'interès en aquesta edició recollir anàlisis sobre canvis legislatius, bé ja aprovats, sobre la Llei orgànica de modificació de la llei orgànica educativa (LOMLOE), o bé en curs, sobre el projecte de llei autonòmica d'educació. Tot plegat, amb una mirada educativa no exclusivament escolar, com ho demostren les aportacions des de l'Educació Social que també es troben a la publicació i que són encara més necessàries en el nou escenari que vivim.

En setè lloc, l'Anuari recull una monografia sobre bones pràctiques educatives en el context de la pandèmia: de quines maneres la comunitat escolar i educativa ha respost amb estratègies pedagògiques innovadores davant el nou escenari. Cal destacar la pluralitat de propostes i el divers ventall d'on procedeixen. Es poden trobar contribucions sobre com ha estat l'adaptació a l'educació infantil, projectes escolars que han promogut l'educació al carrer, experiències tecnològiques, iniciatives innovadores de coordinació entre diferents nivells educatius...

Les transformacions socials i educatives es produeixen a ritme vertiginós, encara molt més arran de la pandèmia. Estam immersos en molts canvis que han vingut per quedar-se i ens cal una mica de perspectiva per estudiar-los. Aquests canvis afecten la manera d'aprendre i alhora són font de noves desigualtats socials o aguditzen les desigualtats existents. En aquest escenari, eines com l'Anuari de l'Educació contribueixen a l'anàlisi rigorosa i sistemàtica, a donar veus i a aportar elements per a la reflexió, el diagnòstic i la intervenció.

I. INTRODUCCIÓ

Abordant la desigualtat educativa: el rol de la pedagogia, el currículum i les creences docents

Aina Tarabini

I. INTRODUCCIÓ

El combat de les desigualtats educatives és un dels reptes fonamentals als quals s'enfronten els sistemes educatius d'arreu. Si bé en les darreres dècades s'han registrat avenços significatius per a garantir l'accés universal a l'educació, el dret a l'educació —en sentit ampli— no està encara assegurat per a tota la població. En termes d'accés, hi ha encara diferències substancials en relació amb les taxes d'escolarització que presenten diferents grups socials a l'educació no obligatòria, particularment a l'educació infantil de primer cicle (0-3) i a l'educació secundària postobligatòria (16-18). Les dades més recents indiquen que a Espanya un 43,7 % dels nens i nenes de 0 a 2 anys estan escolaritzats a algun servei educatiu de caràcter formal. No obstant això, aquest percentatge es redueix fins al 26,3 % en el cas de nens i nenes que provenen dels quintils inferiors de renda, mentre que augmenta fins al 62,5 % a les llars amb majors recursos econòmics (Save the Children, 2019). Pel que fa a l'educació secundària, si bé l'etapa obligatòria la cursa pràcticament tot l'alumnat, als 16 anys la taxa d'escolarització descendeix al 95,7 %, als 17 anys al 90,2 % i als 18 al 80 % (MEFP, 2020a). I això condueix a una taxa d'abandonament escolar prematur (AEP) del 17,3 %, el més alt de tota la Unió Europea (MEFP, 2020b), que, de nou, varia profundament segons l'estatus socioeconòmic i cultural de l'alumnat i, en particular, el nivell educatiu de la mare. Així, al 2019 el percentatge d'AEP dels i les joves les mares dels quals tenen estudis superiors se situa només al 4 %, i puja fins al 41,8 % si aquestes només tenen educació primària o inferior (MEFP, 2020a). Cal tenir en compte, a més, que l'accés a l'educació postobligatòria està profundament esbiaixat en funció de les seves modalitats formatives. Així, la taxa bruta d'accés als cicles formatius de grau mitjà (CFGM) al curs 2017-18 era del 35,2 %, mentre que al batxillerat era del 64 % del total (MEFP, 2020a). I de nou, el perfil social dels estudiants, tant pel que respecta a la seva classe social com també al seu origen i al seu gènere, determina l'accés a una o altra via formativa.

Aquestes dades mostren, doncs, que l'accés equitatiu a l'educació és encara una tasca pendent del nostre sistema educatiu. De fet, les desigualtats d'accés no s'expressen només depenent dels nivells educatius, sinó també d'acord amb la titularitat dels centres educatius, amb la seva composició social i/o amb la quantitat i tipus d'activitats d'educació no formal, entre altres. La segregació escolar —entesa com la concentració de diferents perfils d'alumnat, tant en termes de classe com d'origen, a diferents tipus de centres— és, en particular, un dels principals obstacles per a garantir la igualtat d'oportunitats del sistema educatiu, ja que genera condicions profundament dispars per a ensenyar i per a aprendre. És més, són diverses les recerques (Bonal & Bellei, 2020; Murillo & Martínez Garrido, 2018) que indiquen que Espanya es troba entre els països de la UE amb un sistema educatiu més segregat i els impactes que això comporta en termes d'equitat, eficiència i qualitat.

L'accés a l'educació, però, en les seves diferents expressions és només una de les dimensions de la desigualtat educativa. L'escolarització plena, universal, gratuïta i en igualtat de condicions tant a l'educació formal com no formal és una condició necessària però no suficient per a garantir l'èxit educatiu d'infants i joves (Lynch & Baker, 2005). Una mirada sistemàtica de la desigualtat educativa implica preveure tres nivells interrelacionats: l'accés al sistema educatiu, el procés d'aprenentatge i els resultats educatius. Així doncs, la igualtat d'accés posa l'accent en les oportunitats que tenen diferents grups socials per accedir al sistema educatiu; la desigualtat de procés es refereix a les condicions internes al sistema educatiu per a garantir tant l'aprenentatge com el desenvolupament

integral d'infants i joves; finalment, la igualtat de resultats al·ludeix a l'adquisició de competències, coneixements i credencials mínimes que el sistema educatiu hauria de garantir per a tot l'alumnat.

QUADRE I. DIMENSIONS DE LA DESIGUALTAT EDUCATIVA

Dimensió	Principi	Expressions
Accés	Igualtat d'oportunitats	<ul style="list-style-type: none"> • Accés a nivells educatius no obligatoris • Indicadors de segregació escolar • Accés a l'educació no formal
Procés	Igualtat de condicions	<ul style="list-style-type: none"> • Pràctiques pedagògiques • Models curriculars • Pràctiques relacionals
Resultats	Igualtat de resultats	<ul style="list-style-type: none"> • Nivells de rendiment segons àrees de competència • Taxes de graduació • Abandonament Escolar Prematur

Font: elaboració pròpia

L'objectiu d'aquest capítol és precisament el d'endinsar-se en la comprensió de les desigualtats de procés, tot explorant com es generen i expressen les oportunitats d'aprenentatge i socialització de joves i infants dins el sistema educatiu en general i dins l'escola en particular. En concret, s'abordan tres grans mecanismes explicatius d'aquesta desigualtat: 1) les pràctiques pedagògiques, 2) el currículum i 3) les creences del professorat. El fet de focalitzar la mirada en aquests tres mecanismes no implica en cap cas jutjar el professorat ni culpar-lo de la magnitud de les desigualtats educatives contemporànies. Al contrari. La intenció d'aquesta anàlisi és precisament la de demostrar les múltiples formes a través de les quals els centres educatius i els seus professionals estan travessats pels eixos de desigualtat social, així com subratllar el rol que aquests poden exercir en el seu combat. L'evidència empírica de què es nodreix el capítol prové de diferents recerques realitzades pel grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS) de la Universitat Autònoma de Barcelona, centrades en l'anàlisi qualitativa dels processos de desafecció, fracàs i abandonament escolar.

2. LES PRÀCTIQUES PEDAGÒGIQUES I LA PRODUCCIÓ DE LES DESIGUALTATS

Tota pràctica pedagògica comporta relacions de poder i de control social i, com a tal, té un paper fonamental per explicar la reproducció o transformació social a través de l'educació (Bernstein, 1997). De fet, lluny de qualsevol pretensió d'universalitat, els models pedagògics tenen un sentit, una lògica i uns impactes desiguals en funció de les particularitats (socials, institucionals i relacionals) dels contextos on s'apliquen. Tal com afirma Martin Thrupp (1999) és imprescindible tenir en compte el context social de les reformes escolars per poder-ne entendre la lògica i els impactes. I això implica allunyar-se dels discursos sobre l'eficàcia escolar que desvinculen el canvi pedagògic del seu context de producció, aplicació i recepció. És més, si bé les escoles, a través de les seves pràctiques pedagògiques i el seu professorat, tenen un paper central en la producció, reproducció o disminució de la desigualtat, soles no ho poden aconseguir. La feina d'escoles i mestres no es pot

descontextualitzar d'influències socials, econòmiques i institucionals més àmplies que passen tant pel finançament de l'educació com per les condicions de contractació i treball del professorat, com per diversos requisits organitzatius i d'avaluació que estableixen diferents administracions educatives (Hayes et al. 2006).

El que posa de manifest l'abundant literatura que explora la relació entre escoles, desigualtat i justícia social (Connell, 1993; Lingard, 2005; McGregor et al., 2017) és que diferents pràctiques pedagògiques generen diferents condicions per a garantir l'aprenentatge i el desenvolupament integral de tots els joves i infants. I que aquesta desigualtat de condicions s'explica per les complexes articulacions entre desigualtat social i desigualtat educativa. Dit d'una altra manera, tot i que és cert que l'escola per si sola no pot combatre la desigualtat social i que bona part de les desigualtats d'aprenentatge s'expliquen pels efectes dels capitals socials, econòmics i culturals de les famílies sobre els seus fills i filles (Bourdieu & Passeron, 1977), també ho és que l'escola no és un reflex mecànic de les pautes de desigualtat social. Ans al contrari, les escoles, per activa o per passiva, per acció o per omissió, a partir de les seves pràctiques, dels seus professionals, de les seves estructures de funcionament quotidià, generen diferents processos d'inclusió o exclusió educativa que es tradueixen en diferents marcs d'oportunitat per als estudiants (Tarabini, 2017: 16). És per això que Juan Manuel Escudero (2005, 2012) emprà el concepte d'exclusió educativa per a referir-se a una privació indeguda dels continguts, experiències i aprenentatges als quals totes les persones tenen dret.

És des d'aquesta exclusió, des d'una forta distància amb els «codis escolars», amb les seves formes de relació, organització i avaluació, que nombrosos joves senten que l'escola no els representa. Tal com afirma el Cristian,¹ un jove que ha abandonat els estudis abans d'obtenir el graduat d'educació secundària obligatòria (ESO) i que actualment ha reprès els estudis a partir d'algun programa de noves oportunitats, l'escola és per a ell un espai caracteritzat per la monotonia i l'avorriment:²

Es que es siempre lo mismo. Sentarte en una silla, escuchar lo que dice el profe, y no hay variación de temas ni nada. Es todo igual. Leer un libro, mirar a la pizarra y examen. Escribir apuntes, que no tienes ni idea de lo que estás escribiendo, porque no te enteras de lo que dice la profe, y luego hacer el examen y suspender. (Cristian)

Aquesta citació, de fet, posa de manifest la manca de sentit que travessa bona part de l'experiència escolar de nombrosos joves, especialment durant l'ESO. Una manca de sentit que en cap cas es pot equiparar amb una concepció utilitarista de l'escola —aquella que connectaria directament amb interessos i necessitats de la inserció laboral a curt termini, per exemple—. Ans al contrari, adoptant l'expressió de Nuncio Ordine (2013) a l'assaig *La utilidad de lo inútil*, és imprescindible que l'escola recuperi el valor i l'espai dels sabers humanístics —la literatura, la filosofia, l'art o la música— més enllà de la seva dimensió instrumental o de beneficis econòmics que puguin generar. Referir-se, doncs, al sentit de l'escola implica al·ludir al concepte d'aprenentatge significatiu (Coll,

¹ Tots els noms dels i les joves que apareixen en aquest capítol són pseudònims per tal de garantir-ne l'anonimat.

² La citació que s'inclou a continuació prové de l'informe: Tarabini, A.; Jacovkis, J.; Montes, A. (2021, pendent de publicació). *El model d'Escoles de Noves Oportunitats: Una peça clau del sistema educatiu per a garantir l'èxit escolar*. Barcelona: Xarxa d'escoles de noves oportunitats.

1988). Un aprenentatge susceptible d'activar la motivació intrínseca i la curiositat dels estudiants. Un aprenentatge que intervingui en la subjectivitat de les persones i que, tal com proposa Tedesco (2004), permeti articular projectes, narratives i confiança.

En aquest context, cal preguntar-se quins són els principis que haurien de caracteritzar una pràctica pedagògica socialment justa i, per tant, orientada a garantir l'aprenentatge i l'experiència escolar satisfactòria per a tots els estudiants. Des del meu punt de vista, i inspirant-me en les propostes de Bob Lingard et al. (2021), Debra Hayes et al. (2006) i Carmen Mills et al. (2009), aquests principis són els següents:

QUADRE 2. PRINCIPIS D'UNA PRÀCTICA PEDAGÒGICA SOCIALMENT JUSTA

Dimensions	Característiques
Relacions pedagògiques basades en el suport	Acompanyament a i vinculació amb l'aprenentatge
	Explicitació i regulació de criteris pedagògics
Qualitat intel·lectual	Coneixement profund / comprensió
	Abstracció/deslocalització
Connexió	Integració de coneixements
	Integració entre coneixement i entorn
Altes expectatives	Relacions basades en la confiança
	Reconeixement de la diferència

Font: elaboració pròpia, adaptat de Lingard et al. (2021), Hayes et al. (2006) i Mills et al. (2009)

Les relacions pedagògiques basades en el suport les abordarem en el que queda d'aquest apartat. La qualitat intel·lectual i la connexió formaran part de l'apartat següent; i les altes expectatives seran abordades al final. Així doncs, els dos elements que formen part del principi de suport són l'acompanyament a l'aprenentatge i l'explicitació i regulació dels criteris pedagògics.

D'una banda, són diverses les recerques que es refereixen a les formes d'escolarització modernes com a «perjudicials» (*Schools as Damaging Organisations*, en termes de Francis i Mills, 2012) o «intolerables» (Ball i Collet-Sabé, 2021) per als alumnes més desavantatjats. Aquesta consideració es desprèn de la identificació de múltiples formes de distinció, jerarquització o normalització que existeixen dins l'espai escolar i que fan de l'equitat i la inclusió una fita gairebé impossible. Les formes d'agrupació homogènia de l'alumnat (*ability grouping* en anglès) durant l'ESO han estat assenyalades, en particular, com un dels mecanismes que més polaritza les experiències i els resultats educatius dels estudiants (Castejón, 2017). És per això que les relacions pedagògiques basades en el suport han de generar espais d'aula intel·lectualment interessants, estimulats i demandants per a tots els estudiants, desplegant formes d'acompanyament a l'aprenentatge per a fer-ho possible (Mills et al. 2009).

D'altra banda, és nombrosa la literatura (Hoadley, 2008; Hoadley & Muller, 2010; Morais, 2002) que assenyalava que un dels elements centrals per millorar les condicions d'aprenentatge de tots els joves

i infants, especialment d'aquells més desavantatjats, és l'explicitació dels criteris pedagògics tant pel que fa a l'aprenentatge, com al comportament i a les relacions socials. Explicitar els criteris d'avaluació és, en particular, un element clau d'aquest procés. És a dir, explicar clarament als estudiants què s'espera d'ells i proveir-los de *feedback* detallat sobre les seves tasques és un element cabdal per a garantir l'equitat (Sanmartí, 2010). De fet, des dels anys setanta la sociologia de l'educació ha servit nombrosa evidència per demostrar que, precisament, la major familiaritat que tenen els estudiants de classe mitjana amb les normes i formes de funcionament del món escolar és un dels elements clau per explicar les seves majors taxes d'èxit escolar (Bourdieu & Passeron, 1977). Com explica l'Alberto a la citació següent, la seva trajectòria escolar es caracteritza per un cúmul de suspensos i repeticions que ni tan sols pot explicar com i per què es produeixen i, tal com hem vist anteriorment, aquesta situació acaba generant una manca de sentit que condueix a l'abandonament escolar:³

Suspendes, suspendes, suspendes y no sabes ni por qué y llega un punto en que dices «esto no tiene sentido» [...] mirando hacia delante decía «por mucho que estudie, por mucho que repita no voy a sacarme el título, entonces para que seguir». ¿Sabes? (Alberto).

De l'anàlisi desenvolupada en aquest apartat se'n desprenen dues grans idees: 1) no hi ha cap pràctica pedagògica que sigui aliena als afectes de la desigualtat social; i 2) no hi ha cap pràctica pedagògica que sigui inherentment «millor» que una altra. Això no implica caure en el relativisme. Al contrari, suposa concebre la pràctica pedagògica d'una manera no naturalitzadora ni reïficadora i entendre-la en el marc de relacions socials particulars que adopten significats específics en funció d'uns o altres contextos. Suposa també desnaturalitzar les formes d'organització escolar, les relacions pedagògiques i les pròpies concepcions sobre com aprenem i com ensenyem. Suposa, finalment, anar més enllà del «fetixisme del mètode» i preguntar-se pels principis que organitzen la pràctica docent. Uns principis que han de fomentar les ganes d'aprendre de tots els estudiants.

3. EL CONEIXEMENT ESCOLAR I LA PRODUCCIÓ DE LES DESIGUALTATS

El coneixement escolar no és neutral, les seves formes de transmissió i adquisició tampoc. Com afirma Bernstein (1971) tota forma de coneixement escolar reflecteix els principis de selecció i estratificació social que caracteritza diferents societats. És més, el coneixement escolar i les desigualtats socials tenen una relació bidireccional (Tarabini & Jacovkis, 2021). D'una banda, les formes de poder i control social que caracteritzen una determinada societat determinen la producció i distribució del coneixement escolar; d'altra, l'organització del coneixement escolar genera diferents marcs d'oportunitat per als seus beneficiaris i contribueix a explicar l'estructura, característiques i intensitat de la desigualtat social (Connell, 1993).

Els elements constituïts d'un currículum, de fet, «no es dedueixen de la naturalesa de les coses, no són únics, ni obvis» (Tenti, 1999: 68). Són sempre el resultat d'una selecció. Podrien ensenyar-se

³ La citació que s'inclou a continuació prové de l'informe: Tarabini, A.; Jacovkis, J.; Montes, A.; Llos, B. (2021, pendent de publicació). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves*. Barcelona: Consorci d'Educació de Barcelona.

altres coses, altres coneixements, altres valors, altres concepcions del món. En aquest sentit, és nombrosa la literatura que apunta a la necessitat de qüestionar-se des d'on es construeix el coneixement escolar i quin lloc ocupen els coneixements, els sabers i la història de diferents grups socials en la construcció del coneixement considerat vàlid (Anyon, 1981; Perrenoud, 1990; Young, 1971). L'evidència empírica continua demostrant l'efecte de la classe social, el gènere i l'etnicitat en la configuració dels currículums escolars i també la invisibilització i/o manca de reconeixement dels marcs culturals específics dels grups socials més desavantatjats socialment (Torres, 2011). A mode d'exemple, Lynch i Baker (2005) expliquen com els currículums de la majoria de sistemes educatius privilegien els estils lingüístics de les classes mitjanes professionals, donant més crèdit a l'expressió escrita que no pas a l'oral; així mateix, la recerca clàssica de Bernstein (1971) explica com les formes de coneixement escolar donen més valor a l'abstracció i a la generalització, que no pas a la descripció i l'execució, aspectes que de nou estan esbiaixats per la classe social i en particular pels seus estils de socialització i la seva posició a la divisió social del treball. Tal com explica aquest jove:⁴

Representa que en la escuela tienen muchas variedades, pero claro, si no apruebas algo, o suspendes cosas, no se te da bien el deporte, o suspendes mates e inglés, te desechan y quizás tú seas bueno en otra cosa, pero ellos te desechan. Yo tengo una mentalidad que quizás para otra gente sea una basura, a nosotros nos cuesta decir las cosas claras, o nos cuesta el inglés, pero yo soy bueno fabricando cosas, dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé. (Manuel)

Des d'aquest punt de vista, la justícia curricular passa inevitablement per incorporar dimensions de reconeixement i representació (Connell, 1993; Lynch & Baker, 2005). Dit d'una altra manera, un coneixement escolar just ha de tenir en compte, incloure, valorar i respectar els sabers i experiències dels diferents grups socials. I això implica diversificar els continguts, les formes i els entorns d'aprenentatge per tal que tots els estudiants puguin experimentar-se competents i sentir-se bons aprenents (Coll & Falsafi, 2010). Ara bé, un currículum basat només en principis de reconeixement i representació té el perill de seguir reproduint les desigualtats socials, si no incorpora criteris de distribució d'aquest coneixement. I és que, com dèiem abans, no totes les formes de coneixement generen les mateixes oportunitats de desenvolupament personal tant a curt com a llarg termini i, per tant, cal garantir l'accés de tots els grups socials a un conjunt de coneixements bàsics per a la seva inclusió social.

De fet, una de les principals línies divisòries que històricament ha caracteritzat la distribució de diferents tipus de coneixements per diferents grups socials és la que s'estableix entre *coneixement acadèmic* i *coneixement professional* (Nylund & Rosvall, 2016; Young et al., 1997). Si bé aquesta divisió varia entre països i té significats i connotacions específiques en funció del context, tots els sistemes educatius contemporanis tenen alguna forma de divisió en la seva estructura i el seu currículum entre el que defineixen com coneixement «teòric» i coneixement «pràctic». Aquesta divisió, a més, varia en termes de prestigi, del tipus d'alumnat al qual atrau i de les oportunitats vitals que ofereix (Tarabini & Jacovkis, 2021). És més, aquesta divisió s'ha anat institucionalitzant

⁴ La citació que s'inclou a continuació prové de l'article següent: Tarabini, A. (2018). «“Dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé hacer” Las escuelas de nuevas oportunidades como espacios de dignificación de los jóvenes». *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 48, 52-65.

progressivament a través de diferents vies, itineraris i formes de provisió i diferenciació curricular. Pensi's per exemple en la divisió curricular entre el batxillerat i els CFGM o en com s'organitza el currículum als grups de diversificació curricular de l'ESO. D'aquesta manera, tal com assenyalen Young et al. (2014) el tipus i la quantitat de coneixement als quals accedeixen els estudiants està profundament marcat per les pautes de desigualtat social. Així, els grups socials més avantatjats no només tenen accés a un volum major de coneixement durant la seva trajectòria escolar sinó sobretot a un tipus de coneixement més prestigiat i demandant, que els dona accés a majors oportunitats laborals i vitals.

En aquest sentit, si volem assegurar l'èxit educatiu de tots els i les joves és fonamental que tots els centres educatius garanteixin l'accés a un coneixement profund, que habiliti els estudiants a anar més enllà dels seus marcs de referència immediats i els acosti a significats de naturalesa universalista. És el que Young (2013) defineix com coneixement poderós: aquell que és capaç de donar sentit a la realitat quotidiana a partir de marcs de significat més amplis i que alhora reforça i matisa els continguts escolars a partir dels significat que adquireixen en contextos particulars. Com afirmen Muller i Young (2019) aquest tipus de coneixement és de tipus especialitzat, s'organitza d'acord amb disciplines i matèries escolars que s'han de poder transformar segons els nous problemes i necessitats de la societat i que és poderós precisament perquè té poder explicatiu i capacitat d'expandir horitzons als seus beneficiaris. Perquè l'escola ha d'obrir noves finestres d'oportunitat, ha d'acostar l'alumnat a formes de coneixement que no necessàriament disposa en el seu context de socialització més immediat, ha de donar l'oportunitat de conèixer allò que encara no es coneix, de despertar interès per allò que a priori pot semblar no interessant. I per això, és fonamental que la pràctica pedagògica articuli els principis de qualitat intel·lectual i connexió als quals fem referència abans.

La qualitat intel·lectual es refereix, precisament, a la necessitat de garantir que tots els i les estudiants adquireixin un coneixement profund, teòricament i conceptualment robust. Un coneixement orientat a la comprensió i que, com diem, pugui emprar-se més enllà de les particularitats específiques dels contextos on s'adquireix. Ara bé, la qüestió que emergeix d'aquí és com assegurar que els estudiants de classe treballadora accedeixen a aquest tipus de coneixement quan és precisament el que està més distant de les seves realitats quotidianes. De fet, un dels elements que es repeteix constantment en els discursos dels i les joves que han abandonat prematurament els estudis o que estan en risc de fer-ho és justament la seva sensació de distància, manca de sentit i, per tant, rebuig davant el coneixement que defineixen com teòric, acadèmic o abstracte. En tot cas, si en nom dels interessos dels estudiants només s'ofereix «coneixement pràctic» a aquest perfil d'alumnat difícilment s'aconseguirà la seva emancipació social, ans al contrari.

És per això que per combatre aquesta distància cap al coneixement teòric cal aplicar el principi de connexió. Un principi que implica articular diferents tipus i àrees de coneixement i integrar aquest coneixement amb l'entorn. O, dit d'una altra manera, el principi de connexió implica fer-se dues preguntes fonamentals: fins a quin punt el nou coneixement connecta amb els coneixements previs dels quals disposen els estudiants, contradient-los o reforçant-los? I fins a quin punt el nou coneixement connecta amb les biografies i amb el món on viuen els estudiants, amb les seves pràctiques i realitats quotidianes? El principi de connexió, en les seves dues dimensions, és, de fet, cabdal per

tal que l'alumnat pugui fer-se seu el coneixement i transformar-lo en saber. Perquè un coneixement considerat aliè, mancat de sentit i significat, és una de les bases principals de la desvinculació escolar (Tarabini, 2017). I això implica, de nou, posar el focus en les formes de transmissió d'aquest coneixement, garantint connexions pedagògiques significatives entre el coneixement disciplinari i el coneixement quotidià (Hoadley & Muller, 2010).

4. LES CREENCES DOCENTS I LA PRODUCCIÓ DE LES DESIGUALTATS

Des que Ray Rist va publicar l'any 1970 el conegut estudi «Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education», la recerca en sociologia de l'educació coincideix a assenyalar que les expectatives docents tenen un paper cabdal per explicar els processos i resultats d'aprenentatge dels i les estudiants. Partint de l'estudi pioner de Rist, nombroses investigacions han demostrat que la construcció de l'alumne ideal no és neutra en termes de classe social, gènere i etnicitat (Archer & Francis, 2005). D'aquesta manera, la imatge que el professorat tendeix a construir del «bon alumne» se superposa amb característiques pròpies de les classes mitjanes autòctones amb elevat capital cultural i que, a més, s'alineen amb els trets de conducta esperats de les noies (Tarabini, 2017: 31).

Partint d'aquí, nombroses recerques han analitzat la forma a través de la qual el concepte d'intel·ligència es construeix dins les escoles així com les seves implicacions tant per entendre les pràctiques pedagògiques i curriculars del professorat com les experiències i resultats dels estudiants. Els estudis etnogràfics de Jenny Oakes (1985, 1997) a diverses escoles dels Estats Units durant els anys vuitanta i noranta van encunyar el concepte *ideologia de la intel·ligència* per a referir-se a la forma a través de la qual els discursos docents majoritaris sobre la capacitat o habilitat dels seus estudiants tendeixen a construir-se de forma aïllada dels seus contextos socials de referència i a concebre la intel·ligència com una qüestió majoritàriament objectiva i innata. Així mateix, recerques posteriors han mostrat com aquests discursos «premien» aquelles formes de coneixement, comunicació i relació coincidents amb els patrons dominants de les classes mitjanes professionals, de famílies autòctones i d'ètnia majoritària (Nieto & Bode, 2007; Valenzuela, 1999). Recerca recent en aquesta línia (Tarabini, Castejón & Curran, 2020) indica també que, si bé els arguments biologistes sobre la intel·ligència cada cop tenen menys legitimitat dins el context escolar, es continuen mantenint discursos sobre la capacitat dels estudiants que l'associen de forma gairebé mecànica als seus contextos socials i familiars de referència. És més, les creences sobre el que es considera un alumne «acadèmic» o «pràctic» o sobre les particularitats dels diferents itineraris formatius (particularment el batxillerat i la FP) continuen travessant els discursos docents i les seves pràctiques curriculars, pedagògiques i d'avaluació (Tarabini & Jacovkis, 2021).

De fet, és nombrosa la literatura que demostra que les expectatives docents es transmeten a través del tracte. És per això —entre altres motius— que els grups de «baix nivell» durant l'ESO i els itineraris professionals durant l'educació postobligatòria —de manera global— estan sobrerrepresentats per alumnes de baix estatus socioeconòmic i cultural, d'origen migrat i/o de grups ètnics minoritaris (Castejón, 2017; Boone & Van Houtte, 2013). És també per això que aquests mateixos grups i itineraris presenten modalitats pedagògiques molt més centrades en el control del comportament

i l'aprenentatge de conceptes bàsics que en la transmissió de conceptes d'alta qualitat intel·lectual (Nylud & Rosvall, 2016).

De manera que les expectatives acaben repercutint sobre l'autoestima, l'actitud i els resultats dels i les estudiants (Demant & Van Houtte, 2012). Acaben configurant la seva pròpia identitat com a aprenents. Això explica per què és molt més freqüent que els estudiants de classe treballadora, migrant o de cultures minoritàries es defineixin a si mateixos com a «mals estudiants», «no prou bons per cursar vies acadèmiques» o «no prou capacitats per anar la universitat»; precisament perquè durant tota la seva experiència escolar han estat identificats i tractats com a tals (Grant, 2006; Hatt, 2007). Així ho posa de manifest la citació següent:

Bueno, todos nos parecemos porque somos los que siempre nos han dicho que no valemos. (Alex)⁵

Precisament per això és cabdal que les pràctiques pedagògiques despleguin, d'una banda, relacions basades en la confiança i, de l'altra, reconeixin i respectin les diferències. La confiança, de fet, és un element bàsic per a qualsevol procés d'aprenentatge. Si un no confia en les seves capacitats per aprendre i no percep aquesta confiança en el seu entorn immediat difícilment aconseguirà un aprenentatge efectiu. Desenvolupar una docència basada en les relacions i les pràctiques de confiança implica, entre altres qüestions, prendre consciència de les relacions de poder que travessen les pràctiques pedagògiques i emprar l'autoritat que confereix el rol de mestre de forma justa i responsable. Perquè, tal com mostren les citacions següents, la sensació d'injustícia envers el tracte que han rebut els estudiants per part dels seus docents és un dels comuns denominadors de les experiències de desafecció escolar:

Y bueno el problema que tenía yo es que me costaba muchísimo, muchísimo, y los profes están por los alumnos que sabían que iban a seguir adelante, y a los que nos costaba pues sí, nos enviaban a refuerzo, pero aparte, cuando nos tocaban clases normales, no estaban por nosotros. (Rosa)⁶

En el insti si ibas un poco justo te trataban con menosprecio, te trataban como el calienta sillas, que se dice. Estabas en clase y te decían ¿quieres el examen o te pongo el 0 ya? (Pedro)⁷

El segon aspecte d'una pràctica pedagògica basada en altes expectatives és el respecte i reconeixement de la multiplicitat de formes d'aprendre i d'exercir el rol d'alumne. Tal com hem anat ar-

⁵ La citació que s'inclou a continuació prové de l'article següent: Tarabini, Jacovkis & Curran (2020). «Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria». *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, 13(4), 562-178.

⁶ La citació que s'inclou a continuació prové de l'informe: Tarabini, A.; Jacovkis, J.; Montes, A.; Llos, B. (2021, pendent de publicació). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves*. Barcelona: Consorci d'Educació de Barcelona.

⁷ La citació que s'inclou a continuació prové de l'informe: Tarabini, A.; Jacovkis, J.; Montes, A. (2021, pendent de publicació). *El model d'Escoles de Noves Oportunitats: Una peça clau del sistema educatiu per a garantir l'èxit escolar*. Barcelona: Xarxa d'escoles de noves oportunitats.

gumentant, ni les formes de «ser alumne» ni les percepcions que el professorat en té són neutrals, ni s'expliquen per una qüestió de capacitats, interessos o habilitats individuals. Les identitats dels aprenents, tal com expliquen Coll i Falsafi (2010), són el resultat d'una complexa articulació entre les característiques de la posició social, l'acumulació de diverses experiències escolars i els estímuls que es van rebent de la família, l'entorn i altres actors significatius. Així, i a mode d'exemples, mentre uns alumnes demanen ajuda externa constantment i no dubten d'aixecar la mà per expressar els seus dubtes i/o opinions, altres mai parlaran en públic si no són directament interpel·lats per part del docent. Mentre uns aprenen a través de la repetició i la memorització, altres se senten molt més còmodes amb la creativitat i la lliure expressió. Mentre uns se senten més segurs amb l'expressió oral, altres s'hi senten amb l'expressió escrita. I totes aquestes formes d'aprendre, d'estar i d'interaccionar a l'aula estan mediades —tot i que de forma, evidentment, no mecànica— pels eixos de desigualtat social. Per això és cabdal que aquestes pràctiques i polítiques de reconeixement de la diferència no només celebrin la diversitat en termes individuals i/o folklòrics (Tarabini, 2018) sinó que sobretot les entenguin i emmarquin en clau de relacions poder. És precisament a través d'una reflexió conscient i crítica dels efectes de la desigualtat social sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge que els impactes d'aquesta sobre les vides de professorat i alumnat es podran començar a combatre des de les aules.

5. A TALL DE CONCLUSIÓ

Les desigualtats educatives, com hem argumentat, són complexes i multidimensionals i, en cap cas, s'esgoten a les portes de l'escola. Certament disposar d'igualtat d'oportunitats perquè tots els infants i joves puguin accedir a l'educació, en totes les seves etapes, formes i modalitats, és una condició necessària per a poder garantir l'equitat educativa i la justícia social. Un cop dins l'escola, no obstant això, no desapareixen els paràmetres de la desigualtat social. Aquests tampoc es projecten de forma mecànica dins la institució escolar. Al contrari, l'escola, amb els seus professionals, les seves pràctiques, les seves estructures organitzatives, les seves relacions pedagògiques, opera sobre aquestes formes de desigualtat per eixamplar-les o minvar-les, per reproduir-les o transformar-les. De fet, transformar les escoles en institucions veritablement equitatives, tal com suggereixen Lynch i Baker (2005), requereix anar més enllà de les visions purament meritocràtiques que entenen el sistema educatiu com eminentment just, objectiu i neutral per adoptar una perspectiva compromesa amb la identificació i el combat de les múltiples formes de poder, exclusió i desigualtat que travessen les escoles.

Aquesta mirada no implica en cap cas, tal com hem argumentat, culpar el professorat dels alarmants índexs de fracàs i abandonament escolar que afecten els i les joves del nostre país. Ans al contrari. Implica concebre'ls com els principals aliats d'una política educativa que posi la justícia educativa i social al centre de la seva agenda d'acció. Implica dotar els centres de recursos materials, humans i temporals. Implica generar espais per tal que tots els i les docents puguin desplegar pràctiques reflexives (Perrenoud, 2011) orientades pels principis d'una pràctica pedagògica socialment justa i compromesa. Com hem apuntat, tant les pràctiques pedagògiques, com les formes de coneixement escolar i les creences i expectatives docents estan mediades per relacions de poder i control social. Així, només a partir d'una reflexió conscient dels seus impactes sobre professorat i alumnat, sobre

les formes d'ensenyar i aprendre, es podrà avançar en el seu combat. Una reflexió que, sens dubte, s'ha d'emmarcar en una política més àmplia que actui sobre les múltiples expressions de la desigualtat a nivell macro, meso i micro, però que en qualsevol cas no pot deixar el professorat de banda. Tal com afirmen Hayes et al. (2006) els docents i les seves pràctiques haurien d'estar al centre de les polítiques educatives, precisament perquè massa sovint aquestes polítiques s'apliquen sobre els i les docents en lloc de pensar-les, dialogar-les i aplicar-les *amb* elles i ells.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Anyon, J. (1981). «Social Class and School Knowledge». *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Archer, L. & Becky F. (2005). «They never go off the rails like other ethnic groups: teachers' constructions of British Chinese pupils' gender identities and approaches to learning». *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2), 165-182.
- Ball, S. & Collet-Sabé, J. (2021). «Against school: an epistemological critique». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*.
- Bonal, X. & Bellei, Ch. (2020). *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. London: Bloomsbury.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Vol. III. Towards a Theory of Educational Transmissions*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1971). «On the classification and framing of educational knowledge». A: M. Young (Ed.). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2013). «Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research». *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20-38.
- Bourdieu, P. & J. C. Passeron (1977). *Reproduction in education, culture and society*, London: Sage.
- Castejón, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Coll, C. & Falsafi, L. (2010). «Learner identity. An educational and analytical tool». *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Coll, C. (1988). «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo». *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- Connell, R. (1993). *Schools and social justice*. Philadelphia: Temple University Pres.
- Escudero, J. M. (2012). «Formas de exclusión educativa». *Cuadernos de pedagogía*, 425, 22-26.
- Escudero, J. M. (2005). «Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?». *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9 (1).

- Francis, B. & Mills, M. (2012). «Schools as damaging organisations: instigating a dialogue concerning alternative models of schooling». *Pedagogy, Culture & Society*, 20(2), 251-271.
- Grant, B. (2006). «Disciplining students: the construction of student subjectivities». *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1), 101-114.
- Hatt, B. (2007). «Street smarts vs. book smarts: the figured world of smartness in the lives of marginalized, urban youth». *The Urban Review*, 39 (2), 145-166.
- Hayes, D.; Mills, M.; Christie, P. & Lingard, B (2006). *Teachers and schooling making a difference: productive pedagogies, assessment and performance*. Crows Nest: National Library of Australia.
- Hoadley, U. (2008). «Social class and pedagogy: a model for the investigation of pedagogic variation». *British Journal of Sociology of Education*, 29 (1), 63-78.
- Hoadley, U. & Muller, J. (2010). «Codes, pedagogy and knowledge: advances in Bernsteinian sociology of education». A: M. Apple, S. N. Ball & L. A. Gandin (ed.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Lingard, B. et al. (2001). *The Queensland school reform longitudinal study*. Vol. 1 i 2. Queensland: Brisbane Education.
- Lingard, B. (2005). «Socially Just Pedagogies in Changing Times». *International Studies in Sociology of Education*, 15(2), 165-186.
- Lynch, K. & Baker, J. (2005). «Equality in education. An equality of condition perspective». *Theory and Research in Education*, 3 (2), 131-164.
- McGregor, G.; Mills, M.; TeRiele, K. et al. (2017). *Re-imagining schooling for education. Socially just alternatives*. Sydney: Palgrave
- Mills, C.; Goos, M.; Keddie, A. et al. (2009). «Productive Pedagogies: A Redefined Methodology for Analysing Quality Teacher Practice». *Australian Educational Researcher*, 36 (3), 67-87.
- Muller & Young (2019). «Knowledge, power and powerful knowledge re-visited». A *The Curriculum Journal*, 30 (2), 196-214.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2020a). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*. Madrid: MEFP
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2020b). *Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021*. Madrid: MEFP

Morais, A. M. (2002). «Basil Bernstein at the micro level of the classroom». *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 559–569.

Murillo, F. J. & Martínez Garrido, C. (2018). «Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea». *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58.

Nieto, S. & Bode, P. (2007). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multi-cultural education*. Boston: Allyn y Bacon.

Nylund, M. & Rosvall, P.Å. (2016). «A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET». *Journal of Curriculum Studies*, 48 (5), 692-710.

Oakes, J. (1985). *Keeping Track: how schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.

Oakes, J.; Stuart Wells, A.; Jones, M. & Datnow, A. (1997). «Detracking: The social construction of ability, cultural politics and resistance to reform». *Teachers College Record*, 98 (3), 482-510.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Madrid: Acantilado.

Save the Children (2019). *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Madrid: Save The Children.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Rist, R. (1970). «Student Social Class and Teacher Prophecy in Ghetto Education». *Harvard Educational Review*, 40 (3), 411–451.

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre: l'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.

Tarabini, A.; Jacovkis, J.; Montes, A. (2021, pendent de publicació). *El model d'Escoles de Noves Oportunitats: Una peça clau del sistema educatiu per a garantir l'èxit escolar*. Barcelona: Xarxa d'escoles de noves oportunitats.

Tarabini, A.; Jacovkis, J.; Montes, A.; Llos, B. (2021, pendent de publicació). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves*. Barcelona: Consorci d'Educació de Barcelona.

Tarabini, A. & Jacovkis, J. (2021). «Tracking, Knowledge, and the Organisation of Secondary Schooling: teachers' representations and explanations». *Journal of Vocational Education & Training*.

- Tarabini, A.; Jacovkis, J. & Curran, M. (2020). «Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria». *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, 13(4), 562-178.
- Tarabini, A.; Castejón, A. & Curran, M. (2020). «Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional». *Papers, Revista de Sociología*, 105(2), 211-234.
- Tarabini, A. (2018). «“Dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé hacer”. Las escuelas de nuevas oportunidades como espacios de dignificación de los jóvenes». *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 48, 52-65.
- Tarabini, A. (2018). «Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar». *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 153-175.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tedesco, J. C. (2004). «Igualdad de oportunidades y política educative». *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 555-572.
- Tenti, E. (1999). *Sociología de la Educación. Carpeta de trabajo*. Buenos Aires: Univ. Nacional de Quilmes
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular, el caballo de troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference. Let's be realistic!* London: Open University Press.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of schooling*. Albany: State University of New York Press.
- Young, M.; Lambert, D.; Roberts, C. & Roberts, M. (2014). *Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice*. London: Bloomsbury.
- Young, M. (2013). «Powerful knowledge: an analytically useful concept or just a 'sexy sounding term'? A response to John Beck's 'Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge'». *Cambridge Journal of Education*, 43(22), 195-198.
- Young, M.; Spours, K.; Howieson, C. & Raffe, D. (1997). «Unifying Academic and Vocational Learning and the Idea of a Learning Society». *Journal of Education Policy*, 12(6), 527-537.
- Young, M. (Ed.) (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan Publishers.

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

El sistema educatiu a les Illes Balears

Antoni Bauzà

Belén Pascual

Joan Amer

Marga Vives

RESUM

En aquest capítol 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, tot oferint el desglossament per illes, sexe, titularitat del centre educatiu i perspectiva evolutiva. Cal mencionar que, tot i amb dades provisionals a l'hora de tancar el capítol, es descriuen les dades del curs 2020-2021.

En aquesta ocasió, s'incorporen certes novetats que permeten una anàlisi més acurada de la realitat dels centres educatius de Balears, especialment es tenen present les conseqüències a diferents nivells que ha tengut la pandèmia mundial als centres escolars. Dues han estat les incorporacions d'aquest capítol: (1) la perspectiva longitudinal, centrada en els cinc darrers cursos consecutius (segons el darrer curs del qual es disposen dades) més el curs 2010-2011 o 2011-2012 i (2) la separació entre centres privats concertats i no concertats. Aquestes incorporacions ens permeten mostrar l'augment progressiu de la matrícula i la taxa de promoció curs rere curs i la disminució dels percentatges de repetició (disminuint quasi a la meitat respecte del curs anterior en el curs 2020-2021).

RESUMEN

En este capítulo se presentan los principales indicadores del sistema educativo de las Illes Balears. Se pone el acento en los datos de matriculación, promoción y repetición como indicadores básicos del sistema educativo, ofreciendo un desglose por islas, sexo, titularidad del centro educativo y perspectiva evolutiva. Se debe mencionar que, aunque con datos provisionales en el momento de cerrar el capítulo, se describen los datos del curso 2020-2021.

En esta ocasión, se incorporan ciertas novedades que permiten un análisis más pormenorizado de la realidad de los centros educativos de Balears, especialmente teniendo presente las consecuencias a diferentes niveles que ha tenido la pandemia mundial en los centros educativos. Dos han sido las incorporaciones de este capítulo: (1) la perspectiva longitudinal, centrada en los cinco últimos cursos consecutivos (dependiendo del último curso del que se dispongan de datos) más el curso 2010-2011 o 2011-2012 y (2) la separación entre los centros privados concertados y los no concertados. Estas incorporaciones nos permiten describir el aumento progresivo de la matrícula y la tasa de promoción curso tras curso y la disminución de los porcentajes de repetición (disminuyendo casi a la mitad con respecto del curso anterior en el curso 2020-2021).

I. L'ALUMNAT I EL PROFESSORAT DELS CENTRES DE BALEARS**I.1. Alumnat del sistema educatiu de les Illes Balears**

Les dades provisionals del curs 2020-2021 al tancament d'aquest capítol informen d'una matrícula total a les diferents etapes educatives a Balears de 193.057 alumnes i manifesten un lleuger increment front el curs passat. Quant a la titularitat, la matrícula es divideix en un 65,9 % a centres públics (127.108 alumnes), 27,5 % a centres privats concertats (53.108 alumnes) i 6,6 % a privats no concertats (12.841 alumnes); un 52 % són homes (100.494 alumnes) i un 48 %, dones (92.563 alum-

nes). Les etapes obligatòries que major nombre d'alumnes tenen són: 70.314 alumnes a educació primària i 48.812 alumnes a educació secundària obligatòria (vegeu quadre I). Més endavant es detallen per etapes tant la matrícula per etapa educativa i titularitat com per alumnes matriculats. No obstant això, amb aquest quadre, ja es poden observar les diferències entre alumnes matriculats per sexe a determinades etapes educatives, com per exemple el fet d'haver-hi més homes matriculats als cicles formatius presencials, en les diferents modalitats; mentre que al batxillerat presencial són més les dones matriculades que els homes (7.416 dones i 5.849 homes) i als CF a distància (mitjà, amb 786 dones i 431 homes; superior, amb 987 dones i 427 homes).

En el paràgraf anterior ja es menciona un lleuger augment de l'alumnat matriculat a les Illes Balears front el curs passat. El quadre 2 posa de manifest aquest augment que segueix la mateixa tendència des de cursos anteriors, tal com es pot comprovar tant a la seqüència des del curs 2016-2017 fins a les dades provisionals del curs 2020-2021. Cal mencionar que sols als centres privats hi ha hagut una disminució d'alumnat matriculat respecte al curs 2019-2020, passant de 67.538 alumnes a 65.949 alumnes. En qualsevol cas, si prenem com a referència el curs 2011-2012, podem observar l'augment d'alumnat tant en centres públics com privats.

QUADRE I. NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS PER ETAPA EDUCATIVA, TITULARITAT DEL CENTRE I SEXE. CURS 2020-2021 (*)

Nivell	TOTAL	TITULARITAT			SEXE	
	Tots	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Homes	Dones
TOTAL	193.057	127.108	53.108	12.841	100.494	92.563
E. Infantil - primer cicle	7.397	4.998	..	2.399	3.815	3.582
E. Infantil - segon cicle	31.301	19.754	10.025	1.522	16.161	15.140
E. Primària	70.314	44.421	21.745	4.148	37.448	32.866
Educació Especial	887	276	611		601	286
ESO	48.812	30.619	15.445	2.748	25.589	23.223
Batxillerat (I)	13.265	9.281	3.146	838	5.849	7.416
Batxillerat a distància	1.086	1.086	0	0	458	628
CF de FPB	1.948	1.647	297	4	1.378	570
CF de FP grau mitjà (I)	8.808	7.259	1.208	341	4.838	3.970
CF de FP grau mitjà a distància	1.217	1.169	...	48	431	786
CF de FP grau superior (I)	6.460	5.246	521	693	3.414	3.046
CF de FP grau superior a distància	1.414	1.314		100	427	987
Altres programes formatius	148	38	110	...	85	63

*Avançament de dades.

(I) 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: elaborada per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Formació Professional

QUADRE 2. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'ALUMNAT D'ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL, PER TITULARITAT DEL CENTRE. ILLES BALEARS

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021(*)
Total	174.958	180.138	185.658	189.400	192.202	193.057
Públics	114.390	117.648	120.409	122.527	124.664	127.108
Privats	60.568	62.490	65.249	66.873	67.538	65.949

*Avançament de dades.

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

El quadre 3 mostra dades en relació amb els percentatges de l'alumnat matriculat als centres públics de Balears i ofereix una comparació amb el percentatge de l'Estat. Com es pot comprovar, si bé el global és lleugerament superior a l'Estat (67,4 % d'alumnat a l'Estat davant el 65,8 % a les Illes Balears), en analitzar aquestes dades per etapa educativa, podem observar que a l'etapa d'El de primer cycle, a FP bàsica i a les diferents modalitats de CF de grau mitjà i superior i al batxillerat a distància, el percentatge d'alumnat matriculat és superior a nivell autonòmic que a nivell estatal.

QUADRE 3. PERCENTATGE D'ALUMNAT MATRICULAT A CENTRES PÚBLICS DEL RÈGIM GENERAL. CURS 2020-2021. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	TOTAL	El 1r cycle	El 2n cycle	EP	ESO	BATX.	BATX. a dist.	FPB	CFGM	CFGM a dist.	CFGS	CFGS a dist.
Estat	67,4	53,7	67,8	67,7	66,4	71,8	96,0	75,7	72,0	62,3	70,8	55,1
I. Balears	65,8	67,6	63,1	63,2	62,7	70,0	100,0	84,5	82,4	96,1	81,2	92,9

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

En relació amb l'evolució de la matrícula als centres públics de règim general (quadre 4), el percentatge d'alumnat matriculat ha sofert un lleuger increment durant el període analitzat (65,4 % el 2011-2012 i 65,8 % el 2020-2021); en canvi, en l'àmbit estatal, la diferència respecte al curs 2011-2012 ha disminuït 0,7 punts en aquest mateix període (68,1 % el 2011-2012 front a un 67,4 % el curs 2020-2021).

QUADRE 4. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT MATRICULAT A CENTRES PÚBLICS DE RÈGIM GENERAL. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021(*)
Estat	68,1	67,5	67,2	67,1	67,1	67,4
Illes Balears	65,4	65,3	64,9	64,7	64,9	65,8

* Curs 2020-2021. Avançament de dades.

Font dades de l'Estat: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirecció General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

El quadre 5 mostra l'evolució des del curs 2011-2012 de l'alumnat de les Illes Balears d'EI, d'EP i d'ESO per titularitat de centre. Hi ha hagut una augment curs rere curs del nombre d'alumnat matriculat, tant a centres públics com privats fins el curs 2019-2020. No obstant això en aquest quadre podem veure com aquest curs 2020-2021 (amb dades provisionals) es modifica la tendència a l'augment d'alumnat, especialment a les etapes d'infantil (41.336 alumnes el curs 2019-2020 i 38.698 alumnes el curs 2020-2021) i a educació primària (passant de 71.859 alumnes el curs anterior a 70.314 el 2020-2021). En aquest darrer curs l'única etapa que manté l'augment és ESO, si bé aquesta tendència és més destacable als centres públics que als privats, on la matrícula sols augmenta en 90 alumnes.

QUADRE 5. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'ALUMNAT EN EDUCACIÓ INFANTIL, EDUCACIÓ PRIMÀRIA I EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA PER TITULARITAT DEL CENTRE. ILLES BALEARS

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021(*)
Educació infantil						
Tots	42.072	38.497	40.290	40.670	41.336	38.698
Públics	27.466	25.397	25.947	25.627	26.059	24.752
Privats	14.606	13.100	14.343	15.043	15.277	13.946
Educació primària						
Tots	65.641	70.275	71.345	71.736	71.859	70.314
Públics	41.172	44.530	45.206	45.391	45.364	44.421
Privats	24.469	25.745	26.139	26.345	26.495	25.893
Alumnat ESO						
Tots	40.675	43.678	45.066	46.503	47.861	48.812
Públics	24.979	26.380	27.337	28.468	29.758	30.619
Privats	15.696	17.298	17.729	18.035	18.103	18.193

* Curs 2020-2021. Avançament de dades.

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

1.1.1. Etapes escolars d'infantil, primària i secundària

En aquest apartat es detallen les dades de les etapes escolars d'educació infantil, primària i secundària. De cada etapa educativa, es detalla la matrícula per gènere, titularitat del centre i illa de cada nivell (quadres 6, 8 i 9). Abans, es menciona l'evolució de la matrícula en comparació amb les dades estatals (quadre 5) i s'incorporen, com a novetat, les taxes netes d'escolarització de 0 a 5 anys del curs 2020-2021 (quadre 7).

Centrant-nos en l'etapa d'**educació infantil**, el quadre 6 mostra les dades (provisionals) de l'alumnat matriculat per sexe, titularitat i illa. Com a novetat, aquest curs se separen en aquesta anàlisi els centres privats dels privats no concertats a tots els quadres que així ho desglossen. Matriculats a l'etapa d'EI hi ha un total de 38.698 alumnes, 31.301 alumnes a segon cicle i 7.397 alumnes a primer cicle. A Mallorca hi ha el 77,9 % d'alumnes matriculats, un 8,7 % a Menorca i un 13,4 % a Eivissa i

Formentera. Per sexe, els percentatges són similars, si bé hi ha un 51,6 % de nins front a un 48,4 % de nines. A nivell de titularitat, un 64 % dels alumnes matriculats ho són a centres públics.

QUADRE 6. ALUMNAT MATRICULAT A EI PER SEXE, TITULARITAT I ILLA. CURS 2020-2021*.
ILLES BALEARS

Nivell	Illes Balears	Nins	Nines	Públics	Privats concert	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r cicle	7.397	3.815	3.582	4.998	...	2.399	5.445	1.033	919
2n cicle	31.301	16.161	15.140	19.754	10.025	1.522	24.716	2.315	4.270
total IB	38.698	19.976	18.722	24.752	10.025	3.921	30.161	3.348	5.189
%	100,0 %	51,6 %	48,4 %	64,0 %	25,2 %	10,8 %	77,9 %	8,7 %	13,4 %

*Avançament de dades.

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

Respecte a les taxes netes d'escolarització del conjunt de l'estat i de les Illes Balears (quadre 7), que posen en relació la població escolaritzada amb la població total d'una edat, totes són superiors a nivell estatal; començant pels infants de 0 anys (10,6 % a nivell estatal i 6,7 % a nivell autonòmic) fins als 4-5 anys (97,3 % a nivell estatal front a un 93,9 % a nivell autonòmic).

QUADRE 7. TAXES NETES D'ESCOLARITZACIÓ DE 0 A 5 ANYS. CURS 2020-2021.* ILLES BALEARS

	0 anys	1 any	2 anys	0 - 2 anys	3 anys	4 anys	5 anys	3-5 anys	4-5 anys
Estat	10,6	38,1	56,6	35,6	94,4	96,7	97,6	96,4	97,3
I.Balears	6,7	25,6	38,6	24,1	90,5	93,4	94,5	92,9	93,9

*Avançament de dades.

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

Respecte a **educació primària**, el quadre 8 mostra, per cursos, l'alumnat matriculat al curs 2020-2021 (dades provisionals) per sexe, titularitat i illa. En total, hi ha matriculats 70.314 alumnes, dels quals un 63,2 % està matriculat a centres públics, un 30,9 % a centres privats concertats i un 5,9 % a centres privats no concertats. A Mallorca, s'han matriculat un 79,9 % dels alumnes, seguit d'Eivissa i Formentera (12,9 %) i de Menorca (7,4 %). A nivell de global, s'observa un augment progressiu de matrícula a cada curs d'EP, passant d'11.196 alumnes a primer a 12.237 alumnes a sisè. A tots els cursos, els nins (53,3 % en general) superen les nines (46,7 %).

A l'etapa d'ESO, el curs 2020-2021, hi havia matriculats 48.812 alumnes (quadre 9), dels quals un 62,7 % estaven matriculats a centres públics, un 31,1 % a centres privats concertats i un 6,2 % a centres privats no concertats. La distribució de percentatges de l'alumnat per illes és similar al de primària, 79,6 % a Mallorca (79,7 % a EP), 12,4 % a Eivissa i Formentera (12,9 % a EP) i 8 % a Menorca (7,4 % a EP). Es manté un nombre de nins superior al de nines a tots els nivells escolars, tot i que la diferència dels percentatges es redueix respecte a primària (52,4 % de nins a ESO front a un 53,3 % a EP).

QUADRE 8. ALUMNAT MATRICULAT A EP PER SEXE, TITULARITAT I ILLA. CURS 2020-2021.***ILLES BALEARS**

Nivell	Illes Balears	Nins	Nines	Públics	Privats concert	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r EP	11.196	6.095	5.101	7.041	3.469	686	8.927	760	1.509
2n EP	11.291	6.006	5.285	7.143	3.466	682	8.948	817	1.526
3r EP	11.593	6.049	5.544	7.363	3.587	643	9.195	859	1.539
4t EP	11.792	6.368	5.424	7.430	3.657	705	9.403	899	1.490
5è EP	12.205	6.501	5.704	7.732	3.749	724	9.758	953	1.494
6è EP	12.237	6.429	5.808	7.712	3.817	708	9.812	890	1.535
Total EP	70.314	37.448	32.866	44.421	21.745	4.148	56.043	5.178	9.093
%	100,0 %	53,3 %	46,7 %	63,2 %	30,9 %	5,9 %	79,7 %	7,4 %	12,9 %

* 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

QUADRE 9. ALUMNAT MATRICULAT A ESO PER SEXE, TITULARITAT I ILLA. CURS 2020-2021.**ILLES BALEARS**

Nivell	Illes Balears	Nins	Nines	Públics	Privats concert	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r ESO	12.985	7.030	5.955	8.244	3.999	742	10.333	1.022	1.630
2n ESO	12.928	6.903	6.025	8.221	3.997	710	10.272	1.007	1.649
3r ESO	11.908	6.009	5.899	7.337	3.890	681	9.519	924	1.465
4t ESO	10.991	5.647	5.344	6.817	3.559	615	8.716	949	1.326
Total ESO	48.812	25.589	23.223	30.619	15.445	2.748	38.840	3.902	6.070
%	100,0 %	52,4 %	47,6 %	62,7 %	31,1 %	6,2 %	79,6 %	8,0 %	12,4 %

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

1.1.2. Batxillerat i cicles formatius

Als dos cursos del **batxillerat** presencial, tenint de referència les dades del 2020-2021, hi havia 13.265 estudiants matriculats (quadre 10), un 70 % a centres públics, un 23,7 % a centres privats concertats i un 6,3 % a centres privats no concertats. Per illes, Mallorca aglutinava quasi el 80 % (79,8 %), seguit d'Eivissa i Formentera (12,8 %) i de Menorca (7,3 %). Als cicles formatius, la distribució dels alumnes a les illes i per la titularitat del centre ve marcada clarament per l'oferta existent, així a Mallorca, hi trobavem un 74,2% als CF de FP bàsica, un 79,6 % al grau mitjà i un 85,7 al grau superior i en aquests estudis més del 80% dels alumnes estudiaven en centres públics (84,5%, 82,4% i 81,2% respectivament). Als centres concertats només hi trobam un 15,2% de l'alumnat matriculat als cicles formatius de FPB, un 13,7% als de grau mitjà i un 8,1% als de grau superior. Finalment als centres privats no concertats només un 3,9% i un 10,7% es matricularen als cicles formatius de grau mitjà i als de grau superior, respectivament. L'oferta d'estudis a distància postobligatòria només es dona als centres públics (96%) i a alguns privats no concertats (4%), limitant-se a estudis de formació professional en aquests darrers.

QUADRE 10. ALUMNAT MATRICULAT A BATXILLERAT PER NIVELL, SEXE, TITULARITAT I IL·LA. CURS 2020-2021. * IL·LES BALEARS

Nivell	Illes Balears	Nins	Nines	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Batxillerat presencial									
Primer curs	7.010	3.127	3.883	4.967	1.631	412	5.584	504	922
Segon curs	6.255	2.722	3.533	4.314	1.515	426	5.006	468	781
TOTAL	13.265	5.849	7.416	9.281	3.146	838	10.590	972	1.703
%	100 %	44,1 %	55,9 %	70,0 %	23,7 %	6,3 %	79,8 %	7,3 %	12,8 %
Cicles formatius de FP bàsica									
Primer curs	1.027	730	297	876	151	...	757	99	171
Segon curs	921	648	273	771	146	4	688	102	131
TOTAL	1.948	1.378	570	1.647	297	4	1.445	201	302
%	100 %	70,7 %	29,3 %	84,5 %	15,2 %	0,2 %	74,2 %	10,3 %	15,5 %
Cicles formatius de FP grau mitjà. Presencial									
Primer curs	4.882	2.699	2.183	4.063	620	199	3.883	472	527
Segon curs	3.926	2.139	1.787	3.196	588	142	3.127	345	454
TOTAL	8.808	4.838	3.970	7.259	1.208	341	7.010	817	981
%	100 %	54,9 %	45,1 %	82,4 %	13,7 %	3,9 %	79,6 %	9,3 %	11,1 %
Cicles formatius de FP grau superior. Presencial									
Primer curs	3.271	1.693	1.578	2.705	263	303	2.820	214	237
Segon curs	3.189	1.721	1.468	2.541	258	390	2.718	240	231
TOTAL	6.460	3.414	3.046	5.246	521	693	5.538	454	468
%	100 %	52,8 %	47,2 %	81,2 %	8,1 %	10,7 %	85,7 %	7,0 %	7,2 %
Estudis a distància									
Batxillerat	1.086	458	628	1.086	...	0			
CF G. mitjà	1.217	431	786	1.169	...	48			
CF G. sup.	1.414	427	987	1.314	...	100			
TOTAL	3.717	1.316	2.401	3.569	...	148			
%	100 %	35,4 %	64,6 %	96,0 %	...	4,0 %			

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

També marca clarament una diferència per gènere l'etapa i el tipus d'ensenyament (presencial o a distància) en què es matriculen: hi ha més al·lots matriculats a FP bàsica (70,7 %), als cicles de grau mitjà presencial (54,9 %) i als cicles de grau superior (52,8%) i més al·lotes a al Batxillerat presencial (55,9 %) i als ensenyaments a distància (64,6 % de dones, especialment al grau superior amb un 69,8 % d'alumnes matriculades front a un 30,2 % d'alumnes homes)

L'evolució de la matrícula d'aquestes etapes educatives ens mostra diferents comportaments, tal com es pot observar al quadre II. En aquest quadre, podem veure l'evolució de la matrícula l'augment en la matrícula a les diferents cicles formatius de Formació Professional és palesa, tant en l'evolució curs rere curs com en comparació amb el curs 2011-2012, especialment a les modalitats a distància. A mode d'exemple, a cicles formatius de grau superior a distància s'ha passat de 357 alumnes matriculats el 2011-12 a 1.414 estudiants. En canvi, a batxillerat, l'augment de matrícula és més lent en els darrers cinc cursos. Al batxillerat a distància, en comparació amb el 2011-2012 la matrícula d'aquesta modalitat educativa era de 1.228 alumnes i actualment és de 1.086 alumnes; si bé hi ha hagut un augment progressiu d'ençà els darrers quatre cursos.

QUADRE II. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'ALUMNAT D'ENSENYAMENTS A BATXILLERAT I CICLES FORMATIUS DE FORMACIÓ PROFESSIONAL, PER TITULARITAT DE CENTRE. ILLES BALEARS.

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021(*)
Batxillerat presencial						
Tots	12.088	12.037	12.285	12.578	12.580	13.265
Públics	8.713	8.452	8.492	8.588	8.576	9.281
Privats	3.375	3.585	3.793	3.990	4.004	3.984
Batxillerat a distància						
Tots	1.228	770	713	783	998	1.086
Públics	1.228	770	713	783	998	1.086
Privats	0	0	0	0	0	0
Cicles formatius de FP bàsica						
Tots	...	1.889	1.955	1.979	1.977	1.948
Públics	...	1.555	1.641	1.674	1.653	1.647
Privats	...	334	314	305	324	301
Cicles formatius de FP grau mitjà presencial						
Tots	6.125	6.463	6.634	7.217	7.519	8.808
Públics	5.038	5.227	5.273	5.755	6.018	7.259
Privats	1.087	1.236	1.361	1.462	1.501	1.549
Cicles formatius de FP grau mitjà a distància						
Tots	413	644	630	746	767	1.217
Públics	413	644	630	716	719	1.169
Privats	0	0	0	30	48	48

continua

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021(*)
Cicles formatius de FP superior presencial						
Tots	3.635	4.240	4.953	5.186	5.314	6.460
Públics	3.217	3.609	3.997	4.256	4.333	5.246
Privats	418	631	956	930	981	1214
Cicles formatius de FP superior a distància						
Tots	357	816	901	995	946	1.414
Públics	357	816	901	933	827	1.314
Privats	0	0	0	62	119	100

* Curs 2020-2021 avançament de dades.

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

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 i en comparació amb el curs 2011-2012 (quadre 12). Cal remarcar que, si bé històricament la taxa ha estat superior a l'Estat que a la nostra comunitat autònoma i que aquestes han augmentat tant a nivell autonòmic com estatal, la taxa neta d'escolarització a Balears als 16 i 17 anys ha sofert increments superiors als estatals durant el període : 0,5 punts a nivell estatal per 5,7 punts a Balears als 16 anys i 1,7 punts a nivell estatal per 6,9 punts a Balears als 17 anys. En canvi, als 18 anys no passa el mateix, ja que el major increment es dona a nivell estatal i cal remarcar que el curs 2020-2021 la taxa neta d'escolarització a nivell autonòmic dista més de 24 punts de la nacional (58,9 i 83,2 respectivament).

**QUADRE 12. EVOLUCIÓ DE LES TAXES NETES D'ESCOLARITZACIÓ ALS 16, 17 I 18 ANYS.
COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA**

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021(*)
16 anys						
Estat	96,7	96,0	95,7	95,9	96,0	97,1
Illes Balears	87,5	87,4	87,4	88,1	90,1	93,2
17 anys						
Estat	91,1	89,8	90,2	90,1	90,2	92,8
Illes Balears	80,3	81,9	84,3	81,4	83,5	87,2
18 anys						
Estat	78,7	79,5	80,0	79,8	81,0	83,2
Illes Balears	56,5	54,3	56,5	55,5	56,7	58,9

* Cursos 2019-2020 i 2020-2021: dades estimades.

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

I.2. Alumnat estranger

Respecte a l'alumnat estranger, a Balears hi ha un 15,7 % 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 en què hi ha el percentatge més alt d'alumnat estranger és a educació primària, amb un 18,9 % a Balears (11,8 % a l'Estat) i al cicle de FP bàsica (20,6 % front a un 15,6 % a l'Estat). Als estudis postobligatoris (batxillerat i cicles formatius de formació professional de grau superior) és on manco percentatge d'alumnat estranger hi ha, tant a nivell autonòmic (10,3 % i 7,9 %, respectivament) com estatal (6,6 % en ambdues etapes educatives). Tant a Balears com a l'Estat, el percentatge de l'alumnat estranger és superior als centres públics que als privats, excepte a altres programes formatius.

QUADRE 13. PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER PER ETAPA EDUCATIVA, TITULARITAT I ILLA. CURS 2020-2021. COMPARACIÓ A NIVELL ESTATAL I AUTONÒMIC

Nivell	ESTAT			ILLES BALEARS					
	Tots	Públics	Privats	Tots	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
TOTAL	9,9	11,6	6,6	15,7	17,0	13,1	15,4	8,3	21,8
Ed. Infantil	9,8	12,0	5,9	15,7	17,3	12,8	15,7	8,1	20,8
Ed. Primària	11,8	14,1	7,1	18,9	21,2	15,0	18,7	9,8	25,5
Ed. Especial	13,5	15,8	10,0	16,1	17,8	15,4	15,8	13,3	21,4
ESO	9,2	10,4	6,8	14,8	16,1	12,7	14,7	7,5	20,2
Batxillerat(1)	6,6	7,1	5,2	10,3	11,1	8,2	10,2	4,2	14,2
C.FP Bàsica	15,6	15,5	16,0	20,6	21,3	16,9	19,9	13,9	28,8
CF FP - grau mitjà(1)	8,8	9,7	6,8	10,0	10,8	6,1	9,3	7,3	18,2
CF FP - grau superior(1)	6,6	7,1	5,4	7,9	8,2	6,2	7,5	7,7	13,5
Altres progr. formatius	30,3	30,0	31,0	18,2	7,9	21,8	18,4	14,3	...

(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.

Avançament de dades.

Font dades Illes Balears: elaborada per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Formació Professional. Avançament de dades

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

El quadre 14 mostra la comparació de l'alumnat estranger a nivell estatal i autonòmic en comparació amb els cinc cursos anteriors i amb el curs 2011-2012. A nivell estatal, s'identifica en els cinc darrers cursos un lleuger augment de la matrícula estrangera (1,4 punts), mentre que a nivell autonòmic l'augment ha estat de 2,1 punts (de 13,6 % a 15,7 %). Tot i aquesta tendència en augment

en els darrers cursos, cert és que el percentatge estatal (9,9 %) és similar al del 2011-2012 (9,5 %), mentre que a nivell autonòmic la diferència és d'un punt (14,7 % front a l'actual 15,7 %).

QUADRE 14. PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT A L'ENSENYAMENT DE RÈGIM GENERAL. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021(*)
Estat	9,5	8,5	8,8	9,2	9,9	9,9
Illes Balears	14,7	13,6	13,9	14,5	15,5	15,7

* Avançament de dades.

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

1.3. Professorat del sistema educatiu de les Illes Balears

Un altre aspecte important a analitzar del sistema educatiu és el professorat. En aquest apartat es descriuen dos indicadors: el primer, el nombre de professors de règim general i el segon, el nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet. Ambdós indicadors segueixen la pauta de l'apartat anterior (cinc cursos consecutius enrere i el curs 2011-2021).

Respecte del primer indicador, sobre el professorat d'ensenyament de règim general, el quadre 15 descriu per tipologia de centre i per illa el nombre d'aquests a cada tipologia de centre educatiu. En total, el curs 2020-2021 (amb dades provisionals) hi havia un total de 19.470 professors a tots els centres de les illes; la majoria a centres d'educació primària (6.501 professors) i a centres d'ESO i batxillerat i/o FP (6.463 professors). Certament, aquestes dades es vinculen directament amb la tipologia de centres que existeixen a les Illes Balears (quadre 19).

L'aplicació de les mesures als centres educatius per fer front a la pandèmia ha incidit de forma destacada sobre l'evolució de l'indicador referit al nombre de professors i ràtios a l'ensenyament de règim general, especialment la ràtio que s'havia de complir. Des del curs 2018-2019 fins al 2020-2021 s'han incorporat més de mil professors, i en comparació amb el curs 2011-2021 l'augment ha estat de 3.230 professors.

L'indicador referent al nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet es desglosa als quadres 17 i 18. A la primera, es descriu per tipus de centre i titularitat; mentre que al quadre 18 es pot veure l'evolució d'aquest indicador des del curs 2015-2016 al 2019-2020 i en comparació amb el 2011-2012. Com es pot comprovar al quadre 17, a nivell general, el nombre mitjà d'alumnes per professor és superior, en general, a l'Estat (12) que a les Balears (10,8); així mateix, tant a nivell estatal com a nivell autonòmic, a excepció dels centres específics d'educació especial, el nombre mitjà d'alumnes per professor és superior als centres privats que als públics.

QUADRE 15. PROFESSORAT D'ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL PER TIPUS DE CENTRES I TITULARITAT. ILLES BALEARS, CURS 2020-2021 I. ILLES BALEARS

	A tots els centres	A centres públics	A centres privats	Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera
Tots els centres	19.470	13.411	6.059	15.336	1.627	2.507
Centres Ed. Infantil	1.282	854	428	972	170	140
Centres Ed. Primària	6.501	6.197	304	4.926	550	1.025
Centres Ed. Primària i ESO	2.464	70	2.394	2.025	265	174
Centres ESO i/o batx. i/o FP	6.463	6.206	257	4.866	640	957
Centres EP, ESO i batx./FP	2.484	0	2.484	2.283	0	201
Centres específics Ed. Especial	187	23	164	177	0	10
Centres esp. Ed. a distància	53	53	0	53	0	0
Altres programes formatius	36	8	28	34	2	0

Avançament de dades.

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

QUADRE 16. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE DE PROFESSORS D'ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL PER TITULARITAT DELS CENTRES. ILLES BALEARS

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021(*)
Tots els centres	16.240	16.845	17.395	18.427	18.972	19.470
Centres públics	11.467	11.693	11.953	12.693	13.041	13.411
Centres privats	4.773	5.152	5.442	5.734	5.931	6.059

* Avançament de dades.

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

QUADRE 17. NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER PROFESSOR A TEMPS COMPLET EN ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL PER TIPUS DE CENTRES I TITULARITAT. CURS 2019-2020. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA							
	Tots els centres	Centres EI⁽¹⁾	Centres EP⁽²⁾	Centres ESO i ESO⁽²⁾	Centres ESO i/o batx. i/o Fp⁽³⁾	C. EP, ESO i batx./Fp⁽²⁾	Centres espec. Ed. Especial
Estat							
Tots els centres	12,0	9,3	12,7	14,3	10,3	16,0	3,5
Centres públics	11,0	8,6	12,7	9,5	10,0	8,6	3,1
Centres privats	14,9	10,3	14,0	15,7	15,1	16,1	4,2
Illes Balears							
Tots els centres	10,8	8,8	11,5	12,8	8,8	14,5	3,4
Centres públics	9,9	8,0	11,5	9,0	8,6	-	3,7
Centres privats	13,1	10,3	12,1	12,9	14,2	14,5	3,4

(1) Els centres d'Ei imparteixen exclusivament educació infantil i només inclouen els centres autoritzats per l'Administració educativa.

(2) Els centres d'EP, centres d'EP i ESO i centres d'EP, ESO i batxillerat/FP també poden impartir EI.

(3) Els centres d'ESO i/o batxillerat i/o FP imparteixen un o diversos dels ensenyaments següents: ESO, batxillerat i/o cicles formatius de FP.

Finalment, per acabar aquest apartat, el quadre 18 mostra l'evolució d'aquest indicador des del curs 2015-2016 al 2019-2020 així com la comparativa del darrer curs (amb dades provisionals) vers el curs 2011-2012. Als darrers cinc cursos de la sèrie estudiada, a nivell estatal el nombre mitjà s'ha mantingut al voltant dels 12 alumnes per professor al règim general, tot i que hi ha una disminució de 12,5 a 12,0 en aquests darrers cinc cursos. A Balears, la diferència entre els cursos 2015-2016 i 2019-2020 és de 0,6 alumnes per professor.

QUADRE 18. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER PROFESSOR A TEMPS COMPLET EN ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL PER TITULARITAT DEL CENTRE. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA						
	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021(*)
Estat						
Tots els centres	12,1	12,5	12,5	12,4	12,2	12,0
Centres públics	11,1	11,5	11,5	11,4	11,2	11,0
Centres privats	15,2	15,3	15,2	15,0	15,0	14,9
Illes Balears						
Tots els centres	11,3	11,4	11,4	11,4	11,0	10,8
Centres públics	10,2	10,4	10,4	10,5	10,0	9,9
Centres privats	14,2	13,7	13,7	13,6	13,3	13,1

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

1.4. Nombre de centres educatius i d'alumnes per grup

El nombre d'alumnes per grup és un dels apartats que any rere any es mencionen en aquest capítol; en aquest cas, s'incorpora com a novetat el quadre 19, el nombre de centres educatius a les Illes Balears per tipus de centre. A continuació, es descriu una comparació estatal i autonòmica (quadre 20) i la mirada evolutiva seguint els cursos de referència dels apartats anteriors (quadre 21) sobre la mitjana d'alumnes per unitat/grup per etapa i titularitat de centre. Aquestes dades es desglossen per etapa educativa: infantil (quadre 21), primària (quadre 22) i secundària (quadre 23).

El quadre 19 descriu el nombre i la tipologia de centres educatius. Com es pot comprovar, en total hi ha 628 centres: 413 de públics i 215 de privats. Els públics superen el nombre de privats en etapes en què es cursa únicament EI (111 centres públics front 82 centres privats), EP (216 centres públics front 16 centres privats) i ESO i/o batxillerat i/o FP (82 centres públics front 12 centres privats); en canvi, de centres que cursen EP i ESO n'hi ha sols 2 de públics front a 64 de privats; o que cursin EP, ESO i batxillerat/FP sols hi ha centres privats. Els centres específics d'educació especial tenen també un caràcter privat (vuit centres privats i un de públic).

Respecte a la mitjana d'alumnes per grup, a nivell estatal es descriu un nombre més elevat que a les illes, en totes les etapes educatives manco a educació especial (5 alumnes és la mitjana d'alumnes

per unitat/grup a nivell estatal, 5,4 alumnes de mitjana a nivell autonòmic). Amb tot, les diferències entre les mitjanes estatals i autonòmiques no superen els 3 alumnes per unitat o grup; a excepció dels cicles formatius, en què a qualsevol dels cicles és on més diferències hi ha (vegeu quadre 20).

QUADRE 19. NOMBRE DE CENTRES PER TIPUS. CURS 2020-2021. ILLES BALEARS

	Tots els centres	Centres EI ⁽¹⁾	Centres EP ⁽²⁾	Centres EP i ESO ⁽²⁾	Centres ESO i/o batx. i/o FP ⁽³⁾	C. EP, ESO i batx./FP ⁽²⁾	Centres espec. Ed. Especial
Tots els centres	628	193	232	66	94	33	9
Públics	413	111	216	2	82	0	1
Privats	215	82	16	64	12	33	8

(1) Els centres d'EI imparteixen exclusivament educació infantil i només inclouen els centres autoritzats per l'Administració educativa.

(2) Els centres d'EP, centres d'EP i ESO i centres d'EP, ESO i batxillerat/FP també poden impartir EI.

(3) Els centres d'ESO i/o batxillerat i/o FP imparteixen un o diversos dels ensenyaments següents: ESO, batxillerat i/o cicles formatius de FP.

QUADRE 20. MITJANA D'ALUMNES PER UNITAT/GRUP PER ETAPA I TITULARITAT DE CENTRE. CURS 2020-2021. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMIC

	ESTAT			BALEARS		
	Tots	Públics	Privats	Tots	Públics	Privats
Ed. Infantil	16,3	16,4	16,1	14,8	14,8	14,9
Ed. Infantil. Primer cicle	11,1	11,3	11,0	9,5	10,0	8,7
Ed. Infantil. Segon cicle	19,1	18,5	20,4	17,1	16,9	17,5
Ed. Primària	20,0	19,1	22,0	17,4	16,9	18,2
Educació Especial	5,0	4,6	5,8	5,4	5,1	5,5
ESO	23,4	22,6	25,1	21,4	21,3	21,7
Batxillerat. Règim ordinari	24,8	25,1	24,2	25,0	25,1	24,9
Cicles FP bàsica	12,1	11,7	13,5	9,6	9,6	9,7
Cicles formatius FP - grau mitjà (1)	19,7	19,5	20,2	15,0	14,7	16,4
Cicles formatius FP - grau superior (1)	21,1	21,3	20,7	15,1	16,5	11,0
Altres programes formatius	10,2	9,6	11,8	9,9	9,5	10,0

Avançament de dades.

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

Revisant l'evolució de mitjana d'alumnes per etapes educatives a cinc cursos vista (quadre 21), a nivell estatal, es pot comprovar que la de l'**etapa d'educació infantil** ha anat minvant progressivament, passant de 17,9 alumnes per unitat o grup el 2016-2017 a 16,3. A Balears, el descens es produeix curs rere curs, a excepció del curs 2019-2020, en què es troba un lleuger augment (espe-

cialment als centres privats). Clarament s'ha de citar la disminució del nombre mitjà el 2020-2021, quan la diferència és al voltant d'un alumne per unitat o grup en comparació amb el curs anterior, tant a nivell estatal com autonòmic.

QUADRE 21. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER UNITAT/GRUP A EDUCACIÓ INFANTIL PER TITULARITAT DELS CENTRES. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	2016-17	2017-18	2018-2019	2019-2020	2020-2021*
Estat					
Tots	17,9	17,6	17,5	17,4	16,3
Públics	17,9	17,7	17,6	17,6	16,4
Privats	17,8	17,4	17,2	17,1	16,1
Illes Balears					
Tots	16,0	15,5	15,0	16,0	14,8
Públics	14,7	15,1	15,5	15,6	14,8
Privats	19,4	16,4	14,2	16,7	14,9

(*)Curs 2020-2021. Avançament de dades.

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

A **educació primària**, la tendència es repeteix: una disminució lleugera curs rere curs, tant a nivell autonòmic com estatal, excepció feta a nivell autonòmic, d'un un repunt el 2019-2020 passant de 20,5 de mitjana al curs anterior a 21,9 alumnes de mitjana. Tot i així, a les Illes Balears en els dos darrers cursos de la sèrie la disminució ha estat de 4,5 alumnes per grup a nivell general (de 21,9 alumnes a 17,4 alumnes); 5,6 alumnes per grup a nivell públic (de 22,5 alumnes a 16,9 alumnes) i 2,6 alumnes per grup a nivell privat (de 20,8 alumnes a 18,2 alumnes).

QUADRE 22. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER UNITAT/GRUP A EDUCACIÓ PRIMÀRIA PER TITULARITAT DELS CENTRES. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	2016-17	2017-18	2018-2019	2019-2020	2020-2021*
Estat					
Total	21,9	21,9	21,8	21,7	20,0
Públics	20,9	20,9	20,9	20,8	19,1
Privats	24,5	24,3	24,1	24,0	22,0
Illes Balears					
Total	23,3	21,8	20,5	21,9	17,4
Públics	22,2	22,3	22,1	22,5	16,9
Privats	25,3	21,0	18,2	20,8	18,2

(*)Curs 2020-2021. Avançament de dades.

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 s'estabilitza en 25,2-25,3 alumnes per grup i el major nombre es visualitza als centres privats (arribant al 26,2 alumnes els cursos 2018-19 i 2019-20). A Balears, s'observa una disminució entre el curs 2016-17 i el 2020-21, passant de 24,3 alumnes per grup a 21,4 alumnes. A l'estat s'observa al darrer curs de la sèrie una diferència accentuada entre els centres privats i els públics (25,1 alumnes i 22,6 alumnes per grup respectivament), aquesta diferència no s'observa a les Illes Balears (21,7 alumnes als centres privats i 21,3 als públics).

QUADRE 23. EVOLUCIÓ DEL NOMBRE MITJÀ D'ALUMNES PER UNITAT/GRUP A EDUCACIÓ SECUNDÀRIA PER TITULARITAT DELS CENTRES. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	2016-17	2017-18	2018-2019	2019-2020	2020-2021*
Estat					
Tots els centres	25,2	25,2	25,3	25,3	23,4
Centres públics	24,8	24,9	24,9	24,8	22,6
Centres privats	26,0	25,9	26,2	26,2	25,1
Illes Balears					
Tots els centres	24,3	22,8	23,2	23,1	21,4
Centres públics	23,7	23,8	24,4	24,4	21,3
Centres privats	25,2	21,5	21,5	21,3	21,7

(*) Curs 2020-2021. Dades provisionals.

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

2. PRINCIPALS RESULTATS

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

En aquest apartat es fa referència a dos indicadors, la promoció i la repetició. En el primer, es revisen els percentatges de promoció desglossats per etapes educatives, l'evolució del percentatge d'alumnat que obté el títol de batxillerat i cicles formatius i l'evolució de la taxa bruta de població que acaba ESO, batxillerat i cicles formatius per sexe, amb una mirada longitudinal seguint la pauta dels apartats anteriors (cinc cursos anteriors i la referència del curs 2010-2011).

Quant a la repetició, es revisen les principals dades de repetició a primària i secundària, analitzant cada curs, per illes, gènere i titularitat del centre. Al mateix temps, s'incorpora la mirada longitudinal seguint la pauta descrita. Cal mencionar que el primer apartat descriu les dades amb referència al curs 2019-2020 mentre que a l'apartat de repetició les del curs 2020-2021.

2.1.1. La promoció a l'ensenyament obligatori i a batxillerat a les Illes Balears en el curs 2019-2020

A l'etapa de **primària**, els percentatges d'alumnat que promociona de nivell igualen o superen en tots els casos el 98 %; el percentatge més alt a nivell global és de 5è a 6è d'EP (99,5 %). Per gènere, les nines igualen (de 2n a 3r i de 3r a 4t) o superen (a la resta de cursos) els nins. A nivell de titularitat dels centres, si bé hi ha semblances entre els percentatges, els centres privats no concertats són els que més percentatge de promoció presenten a qualsevol curs (als dos primers cursos i als dos darrers la promoció és del 100 %). A nivell d'illes, és a Eivissa i Formentera on es presenten índexs de promoció més alts; a excepció de la promoció de 3r a 4t (98,8 %) que és superat per Mallorca (99,3 %) i Menorca (99,1 %) i a la de 6è a ESO que també es superada per Menorca.

QUADRE 24. ALUMNAT QUE PROMOCIONA A EP, PER SEXE, TITULARITAT I ILLA. CURS 2019-2020.
ILLES BALEARS

	Prom. de 1r a 2n	Prom. de 2n a 3r	Prom. de 3r a 4t	Prom. de 4t a 5è	Prom. de 5è a 6è	Prom. de 6è a ESO
Global	98,8	98,7	99,2	99,2	99,5	98,9
Al·lots	98,6	98,7	99,2	99,1	99,4	98,8
Al·lotes	99,2	98,7	99,2	99,4	99,6	99,0
Públics	99,1	98,7	99,2	99,1	99,4	98,8
Privats concertats	98,1	98,4	99,1	99,4	99,5	98,9
Privats no concertats	100	100	99,4	99,1	100	100
Mallorca	98,8	98,5	99,3	99,3	99,5	98,8
Menorca	98,8	98,5	99,1	98,2	98,5	99,6
Eivissa-Formentera	99,4	99,7	98,8	99,3	99,7	99,0

Avançament de dades.

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

Tenint present l'evolució de l'alumnat que promociona **d'educació primària a ESO**, podem observar al quadre 25 que hi ha un augment vers la promoció tant a nivell estatal com autonòmic; aquest augment es veu més evident en comparar el percentatge d'alumnat que promociona el 2010-2011 en comparació amb el 2019-2020 (dades provisionals). Així, a nivell estatal es passa de 95,2 % a 98,6 % i a nivell autonòmic, d'un 93,7 % el 2010-2011 a un 98,9 % el 2019-2020. Cal mencionar que, entre el 2018-2019 i el 2019-2020, l'augment de la promoció ha estat més elevada que la tendència en cursos anteriors; a excepció del curs 2015-2016 a 2016-2017 que també va suposar un augment destacable (quadre 25).

En relació amb **secundària**, el quadre 26 mostra, al detall, la promoció als quatre cursos d'ESO. Aquestes dades estan desglossades per sexe, titularitat dels centres i illa. A totes les promocions, les al·lotes presenten més percentatge de promoció que els al·lots, especialment a la promoció de

segon a tercer, on les al·lotes presenten un 94,6 % de promoció i els al·lots un 90,5 %. Quant a la promoció per titularitat, els centres privats presenten índexs de promoció més alts que els públics, especialment els privats no concertats, que presenten, als dos primers cursos, una promoció del 100 % dels alumnes. Per illes, en finalitzar els diferents cursos de l'ESO, és Menorca qui presenta índexs de promoció més alts.

QUADRE 25. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT QUE PROMOCIONA D'EP A ESO PER TITULARITAT DELS CENTRES. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	2010-2011	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020 ⁽¹⁾
Estat						
Tots els centres	95,2	97,7	97,9	98,2	98,2	98,6
Públics	94,9	97,5	97,6	98,0	98,0	98,4
Privats	95,8	98,1	98,4	98,5	98,5	99,2
Privats concertats	95,4	98,0	98,3	98,4	98,4	...
Privats no concertats	98,6	99,4	99,4	99,3	99,3	...
Illes Balears						
Tots els centres	93,7	96,5	97,5	97,9	97,4	98,9
Públics	93,6	96,4	97,1	98,1	97,2	98,8
Privats	93,7	96,6	98,3	97,6	97,8	99,1
Privats concertats	93,1	96,3	98,1	97,7	97,4	98,9
Privats no concertats	98,8	99,3	99,8	96,7	99,6	100

⁽¹⁾ Avançament de dades.

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

QUADRE 26. ALUMNAT QUE PROMOCIONA A EP, PER SEXE, TITULARITAT I ILLA. CURS 2019-2020. ILLES BALEARS

	Prom. de 1r a 2n	Prom. de 2n a 3r	Prom. de 3r a 4t	Acaben 4t
Global	95,3	92,5	93,4	92,8
Al·lots	94,3	90,5	91,8	91,0
Al·lotes	96,5	94,6	95,1	94,5
Públics	94,4	90,3	92,2	91,3
Privats concertats	96,5	95,5	94,6	94,2
Privats no concertats	100	100	99,0	99,8
Mallorca	95,0	92,2	93,1	92,7
Menorca	98,2	96,0	96,0	93,7
Eivissa-Formentera	95,7	92,3	93,4	92,3

Avançament de dades.

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

A l'hora d'analitzar aquestes dades hem de tenir present que la suspensió de l'activitat educativa presencial durant el curs 2019-2020, mantenint les classes amb les modalitats a distància i *online*, va suposar una situació excepcional que comporta prendre mesures específiques per a l'avaluació i flexibilitzar les decisions de promoció i titulació en finalitzar els ensenyaments.

Tenint present les dades del curs 2019-2020 de l'alumnat que acaba quart (quadre 26), el quadre 27 compara aquestes dades amb les estatals i amb les dades dels cinc cursos anteriors i la del 2010-2011. En aquest cas, cal mencionar que, igual que a primària, tot i l'augment de a nivell estatal i autonòmic respecte a l'inici dels període estudiat, l'augment més destacable és el del curs 2018-2019 a 2019-2020, a tots els tipus de centres. Per exemple, als centres públics, a nivell estatal es passa del 83,5 % al 91,2 %, mentre que a nivell autonòmic es passa del 83,6 % al 91,3 %; destacable és que, tant per centres públics com privats, els percentatges de promoció són molt semblants a nivell global (92,7 % estatal i 92,8 % autonòmic) i a nivell públic (91,2 % estatal i 91,3 % autonòmic); mentre que a nivell privat, la diferència és d'un punt (96 % a nivell estatal i 95 % a nivell autonòmic).

QUADRE 27. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT QUE ES GRADUA EN EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA PER TITULARITAT DELS CENTRES. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	2010-2011	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020 ⁽¹⁾
Estat						
Tots els centres	82,4	86,7	84,7	85,8	86,4	92,7
Públics	78,5	84,3	81,4	82,6	83,5	91,2
Privats	89,5	91,8	91,0	92,2	92,6	96,0
Privats concertats	87,9	90,6	89,8	91,0	91,3	
Privats no concertats	96,0	96,7	96,9	96,3	97,5	
Illes Balears						
Tots els centres	80,5	85,0	84,2	84,4	86,0	92,8
Públics	76,2	82,7	80,7	81,5	83,6	91,3
Privats	86,8	88,7	89,4	88,7	89,6	95,0
Privats concertats	87,8	88,0	88,6	88,8	89,1	94,2
Privats no concertats	79,1	93,9	96,0	88,2	92,8	99,8

⁽¹⁾ Avançament de dades.

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

A nivell de **batxillerat**, es presenten les mateixes dades que a les dues etapes anteriors; en primer lloc, la promoció dels cursos detallada per sexe, titularitat i illa (quadre 28) i una comparació longitudinal a nivell estatal i autonòmic (quadre 29). Al primer quadre (28), s'incorpora també la modalitat de matrícula (Arts, Ciències i Humanitats, i Ciències Socials). El percentatge d'alumnes que acaben batxillerat és d'un 92,8 %; continuen sent les al·lotes les que presenten un percentatge més alt en promoció en els dos cursos (94,2 % d'al·lotes a segon front a un 90,9 % d'al·lots); els privats no concertats mantenen els índexs més alts de promoció (99,3 % passen a segon i 98,3 % acaben batxillerat).

Menorca continua sent l'illa amb l'índex de promoció més alt (95 %), seguida de Mallorca (92,8 %) i d'Eivissa i Formentera (91,1 %). Finalment, la modalitat de Ciències presenta un percentatge de titulació de 93,8 % en acabar batxillerat, seguit de la modalitat d'Humanitats i Ciències Socials (92,2 %) i de la modalitat d'Arts (90,5 %). Respecte a la comparació entre cursos, el percentatge de promoció/titulació és superior a segon que a primer curs, a excepció dels privats concertats (que a tots dos cursos és 95,4%) i als privats no concertats (99,3 % a primer front a 98,3 % a segon).

QUADRE 28. ALUMNAT QUE PROMOCIONA A BATXILLERAT PER SEXE, TITULARITAT I ILLA. CURS 2019-2020. ILLES BALEAR

	Promoció de 1r a 2n	Acaben 2n Règ. ordinari
Global	91,2	92,8
Al·lots	89,1	90,9
Al·lotes	92,9	94,2
Públics	89,0	91,1
Privats concertats	95,4	95,4
Privats no concertats	99,3	98,3
Mallorca	91,4	92,8
Menorca	94,8	95,0
Eivissa-Formentera	88,0	91,1
Modalitat Arts	87,1	90,5
Modalitat Ciències	93,2	93,8
Modalitat Hum. i C. Socials	90,2	92,2

Avançament de dades.

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

Respecte a l'evolució d'aquest indicador, al quadre 29 es descriu l'evolució dels percentatges cinc cursos enrere i en comparació amb el curs 2010-2011. Les dades provisionals del 2019-2020 situen el percentatge d'alumnat que obté el títol de batxillerat al 92,8 % a Balears, per sobre de l'estatal (91,9 %). El quadre mostra un augment en el percentatge d'alumnat que obté el títol de batxillerat, passant, per exemple, a nivell balear, d'un 71,4 % el 2010-2011 a un 92,8 %; a nivell estatal, el percentatge al curs 2010-2011 era del 76,9 %. Una tendència que també es manté al llarg dels cursos és que els centres privats tenen més alt percentatge de titulats a batxillerat que els públics, tant a nivell estatal com autonòmic.

Continuant amb l'anàlisi de les promocions, el quadre 30 descriu el nombre d'alumnes que ha titulat a l'**FP bàsica i als CF de grau mitjà i de grau superior**. Per sexe, titulen més homes a FP bàsica (386 front a 171 dones) i grau mitjà (1.205 front a 1.081 dones); mentre que al grau superior, són més elles (964) que ells (773) els qui titulen. No existeixen diferències entre aquestes tres titulacions pel que fa on es titula més; en els tres casos és als centres públics (446 alumnes a FP, 1.689 alumnes a GM i 1.396 alumnes a GS).

QUADRE 29. EVOLUCIÓ DEL PERCENTATGE D'ALUMNAT QUE OBTÉ EL TÍTOL DE BATXILLERAT EN RÈGIM ORDINARI PER TITULARITAT DELS CENTRES. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	2010-2011	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020 ⁽¹⁾
Estat						
Tots els centres	76,9	80,9	81,9	82,8	83,3	91,9
Públics	72,6	77,1	78,4	79,4	79,8	90,4
Privats	87,7	91,2	91,3	91,6	92,1	96,9
Illes Balears						
Tots els centres	71,4	79,5	80,2	79,5	80,6	92,8
Públics	67,5	77,3	79,4	78,8	79,5	91,1
Privats	80,4	83,9	81,8	80,9	82,8	95,9

⁽¹⁾ Avançament de dades.

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

Els resultats de titulació als estudis de formació professional, seguint el mateix criteri que el Ministeri de Educación y Formación Profesional, es presenten en nombres totals d'alumnat que titula, no en percentatges d'alumnat titulat respecte del total d'alumnat avaluat en cada ensenyament.

QUADRE 30. ALUMNAT QUE ACABA CICLES FORMATIUS DE FP BÀSICA, DE GRAU MITJÀ I DE GRAU SUPERIOR (PRESENCIALS) PER SEXE, TITULARITAT I ILLA. CURS 2019-2020. ILLES BALEARS *

	Titula FPB	Titula CFGM	Titula CFGS
Global	557	2.285	1.737
Al·lots	386	1.205	773
Al·lotes	171	1.081	964
Públics	446	1.689	1.396
Privats concertats	111	453	194
Privats no concertats	0	143	147
Mallorca	420	1.898	1.526
Menorca	64	241	111
Eivissa-Formentera	73	147	100

* Avançament de dades.

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 i Formació Professional

La comparació entre les dades estatals i autonòmiques referents a l'evolució de les taxes brutes de població que acaba ESO mostren un augment entre els cursos 2010-2011 i 2019-2020 (dades provisionals). Cal comentar que del curs 2019-2020 encara no es disposa de les dades estatals, però sí d'autonòmiques i mostren un augment més elevat que els altres cursos, passant del 73,4 al 78,8 (augment d'un 5,9 als al·lots i d'un 5 a les al·lotes); aquest augment també es va notar el curs 2018-

2019, especialment amb els al·lots; així, ells han passat, a Balears, d'un 61,7 al curs 2010-2011 a un 73,9 (12,2 punts) i les al·lotes d'un 72,6 al curs 2010-2011 a un 84 (11,4 punts).

QUADRE 31. EVOLUCIÓ DE LA TAXA BRUTA DE POBLACIÓ QUE ACABA ESO PER SEXE.
COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	2010-2011	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020 ⁽¹⁾
Estat						
Tots	74,7	79,3	75,5	77,8	78,8	...
Al·lots	69,5	74,3	70,5	72,8	73,8	...
Al·lotes	80,2	84,7	80,9	83,2	84,0	...
Illes Balears						
Tots	67,0	70,0	69,6	69,5	73,4	78,8
Al·lots	61,7	64,4	64,3	61,9	68,0	73,9
Al·lotes	72,6	75,9	75,1	77,7	79,0	84,0

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

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

⁽¹⁾ Curs 2019-2020. Avançament de dades.

En relació amb el batxillerat, la taxa bruta de població que l'acaba a Balears és de 48,4 al curs 2019-2020. Al curs 2018-2019, la taxa a nivell estatal (55,1) era de 13,9 punts superior a l'autonòmica (41,2). Encara així, fent una anàlisi retrospectiva de les taxes brutes d'escolarització, s'observa un ascens progressiu al llarg dels darrers anys; entre 2010-2011 i 2019-2020, aquesta taxa ha augmentat 9,3 punts a Balears. Cal destacar que aquest augment ha estat, majoritàriament, en els dos darrers cursos analitzats, ja que, per exemple entre el 2015-2016 i el 2016-2017 la taxa va disminuir tant a nivell estatal com autonòmic.

QUADRE 32. EVOLUCIÓ DE LA TAXA BRUTA DE POBLACIÓ QUE ACABA ESO PER SEXE.
COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	2010-2011	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020 ⁽¹⁾
Estat						
Tots	49,7	57,4	55,7	55,4	55,1	...
Al·lots	42,9	50,4	48,4	48,0	47,6	...
Al·lotes	57,0	65,0	63,5	63,4	63,1	...
Illes Balears						
Tots	39,1	43,0	40,8	40,4	41,2	48,4
Al·lots	32,0	35,8	33,2	33,0	33,1	39,6
Al·lotes	46,6	50,8	48,8	48,3	49,7	57,8

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

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

⁽¹⁾ Curs 2019-2020. Avançament de dades.

Quant a aquest indicador als estudis de FP bàsica, el quadre 33 mostra la seva evolució en els cinc darrers cursos. En tots els cursos, la taxa ha estat superior a Balears que a nivell estatal. A nivell estatal, hi ha hagut un augment entre el curs 2015-2016 que s'ha anat estabilitzant o augmentant en un mínim percentatge, mentre que, a nivell balear, la taxa ha augmentat curs rere curs, passant del 3,9 el 2015-2016 al 4,7 (provisional) el 2019-2020. En aquest cas, s'observen diferències de més de la meitat en alguns casos entre la taxa bruta de població que acaba FP per sexe, i són els al·lots els que dupliquen la taxa de les al·lotes en la majoria de dades descrites al quadre 33.

QUADRE 33. EVOLUCIÓ DE LA TAXA BRUTA DE POBLACIÓ QUE ACABA FP BÀSICA PER SEXE.
COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020 ⁽¹⁾
Estat					
Tots	3,1	3,8	4,1	4,1	...
Al·lots	4,2	5,2	5,5	5,6	...
Al·lotes	1,9	2,4	2,5	2,5	...
Illes Balears					
Tots	3,9	4,2	4,5	4,7	4,7
Al·lots	5,6	5,8	6,0	6,0	6,3
Al·lotes	2,1	2,5	3,0	3,2	3,0

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

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

⁽¹⁾ Curs 2019-2020. Avançament de dades.

Pel que fa als cicles formatius de grau mitjà, en comparació amb el curs 2018-2019 i 2019-2020 és una de les poques titulacions en què ha disminuït la taxa bruta de població que acaba els cursos, passant de 20,7 a 19,3. En aquests estudis, si bé els percentatges entre homes i dones s'equiparen, segueixen sent més els al·lots que les al·lotes els qui els finalitzen.

QUADRE 34. EVOLUCIÓ DE LA TAXA BRUTA DE POBLACIÓ QUE ACABA ESO PER SEXE.
COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	2010-2011	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020 ⁽¹⁾
Estat						
Tots	19,9	24,7	23,5	22,8	23,3	...
Al·lots	18,7	25,6	24,4	23,7	24,1	...
Al·lotes	21,1	23,8	22,6	21,8	22,4	...
Illes Balears						
Tots	17,7	20,6	21,0	20,4	20,7	19,3
Al·lots	16,0	22,4	21,6	20,7	21,9	19,1
Al·lotes	19,4	18,7	20,4	20,0	19,4	17,9

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

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

⁽¹⁾ Curs 2019-2020. Avançament de dades.

En relació amb les mateixes dades de la titulació de tècnic superior, s'ha produït un augment, passant del 21,2 el 2010-2011 a nivell estatal al 29,3 el 2018-2019. A Balears, aquest augment s'observa en passar de l'11,8 el 2010-2011 al 14,4 el 2019-2020. En aquest cas, es repeteix la tendència observada al quadre 34 amb les titulacions de grau mitjà: tot i l'augment progressiu curs rere curs, a nivell autonòmic, al darrer curs de la sèrie aquest taxa ha disminuït, ha passat del 16,4 el curs 2018-2019 al 14,4 el 2019-2020; destaca especialment la taxa dels homes a nivell autonòmic, que ha disminuït 3,1 punts d'un curs a l'altre (per 0,6 punts en les al·lotes).

QUADRE 35. EVOLUCIÓ DE LA TAXA BRUTA QUE FINALITZA TÈCNIC SUPERIOR PER SEXE.
COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

	2010-2011	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020 ⁽¹⁾
Estat						
Tots	21,2	27,8	26,7	29,3	29,3	...
Al·lots	18,9	26,8	25,8	28,3	28,2	...
Al·lotes	23,6	28,8	27,6	30,5	30,4	...
Illes Balears						
Tots	11,8	12,7	13,2	15,2	16,4	14,4
Al·lots	10,7	12	12,6	14,2	15,4	12,3
Al·lotes	13	13,4	13,7	16,4	17,4	16,8

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

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

⁽¹⁾ Curs 2019-2020. Avançament de dades.

2.2. Repetició de curs

Finalment, aquest apartat analitza les dades de repetició de les etapes de primària i de secundària. Tres són les dades que s'analitzen. En primer lloc, s'analitza la taxa de repetició per cada curs escolar i es compara amb les dades estatals; en segon lloc, es desglossen aquestes dades per nivell, titularitat de centre, sexe i illa, i finalment es mostra l'evolució del percentatge de repeticions a cinc cursos vista.

2.2.1. La repetició a educació primària

En aquest apartat es poden revisar les dades de les repeticions a primària en comparació amb les de l'Estat (quadre 36); detall de centres segons titularitat, sexe i illa (quadre 37) i la seva evolució d'ençà el curs 2015-2016 (quadre 38). En relació amb la comparació entre les repeticions a nivell estatal i autonòmic, el percentatge de repeticions és més baix a la nostra comunitat si prenem com a referència el curs 2019-2020. Del curs 2020-2021, sols disposam de dades provisionals de les Balears, on es pot comprovar que el percentatge més alt, amb un 1,1%, és a segon d'educació primària. Dues dades a destacar: la primera, que és segon el curs amb el percentatge de repeticions més alt i la segona, que en comparació amb el curs anterior el percentatge de repeticions ha baixat entorn

d'un punt a cada curs; això suposa que s'ha reduït al voltat de la meitat el nombre de repetidors a tota primària a nivell autonòmic.

QUADRE 36. REPETICIONS A PRIMÀRIA, PER NIVELL. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA

2019-2020	1r EP	2n EP	3r EP	4t EP	5è EP	6è EP
Estat⁽¹⁾	2,8	2,6	2,1	2,1	1,8	2,3
Illes Balears	1,8	2,2	1,8	1,5	1,2	1,7
2020-2021 ⁽²⁾	1r EP	2n EP	3r EP	4t EP	5è EP	6è EP
Estat⁽¹⁾	-			-	-	-
Illes Balears	0,8	1,1	0,7	0,6	0,5	1,0

⁽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. Subdirecció General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

⁽²⁾ Curs 2020-2021. Avançament de dades.

El quadre 37 ens aporta una dada interessant: Menorca és l'illa que té el percentatge de repeticions més alt a educació primària, a excepció de 6è d'EP on el percentatge més alt és a Mallorca (1,1 %) i de tercer, on és a Eivissa i Formentera (1,3 %). Aquesta dada és destacable, ja que en analitzar el percentatge per illes de repetició a secundària, Menorca presenta, amb diferència, els percentatges més baixos de repeticions als quatre cursos (quadre 40). Per sexes, si bé els percentatges són similars, en cas de diferències són els nins qui presenten el percentatge més elevat, com per exemple a primer (1 % front al 0,6 % de nines) o a 6è d'EP (1,1 % front al 0,9 % de nines). Les diferències entre centres concertats o públics no són destacables, però sí amb els privats no concertats, que són els que presenten el percentatge més baix: sols un 0,1 % a segon i a 5è d'EP.

QUADRE 37. PERCENTATGE DE REPETICIONS A EDUCACIÓ PRIMÀRIA, PER NIVELL, TITULARITAT DE CENTRE, SEXE I ILLA. CURS 2020-2021. ILLES BALEARS

	1r EP	2n EP	3r EP	4t EP	5è EP	6è EP
Global	0,8	1,1	0,7	0,6	0,5	1,0
Públics	0,8	1,3	0,8	0,8	0,6	1,1
Privats concertats	1,0	0,8	0,7	0,5	0,5	1,0
Privats no concertats	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0
Nins	1,0	1,1	0,8	0,7	0,6	1,1
Nines	0,6	1,1	0,7	0,6	0,4	0,9
Mallorca	0,9	1,1	0,6	0,5	0,5	1,1
Menorca	1,1	1,5	0,8	1,7	1,6	0,4
Eivissa-Formentera	0,5	0,7	1,3	1,1	0,3	1,0

Font: Elaborat per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Formació Professional

Avançament de dades.

Amb tot, aquestes dades s'han d'analitzar també a nivell longitudinal. Sabem que hi ha hagut canvis a diferents nivells tant aquest curs (2020-2021) com el curs passat (2019-2020). És destacable que, si bé hi havia una disminució del percentatge de repeticions cada curs, aquesta disminució ha estat més pronunciada en aquests dos cursos; així el 2015-2016 la taxa més elevada, que era a segon curs (5,9 %), ha passat a 2,2 % (2019-2020) i a 1,1 % (2020-2021); o a sisè, on ha passat del 4,5 % el 2015-2016 a l'1,7 % (2019-2020) i a l'1,0 % (2020-2021).

QUADRE 38. EVOLUCIÓ DE PERCENTATGE DE REPETICIONS A EDUCACIÓ PRIMÀRIA, PER NIVELLS.
ILLES BALEARS

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021 ^(*)
1r EP	3,6	3,7	2,8	2,3	1,8	0,8
2n EP	5,9	3,6	2,4	2,1	2,2	1,1
3r EP	3,5	3,2	2,1	1,5	1,8	0,7
4t EP	4,1	2,7	1,6	1,4	1,5	0,6
5è EP	2,6	3,0	1,6	1,2	1,2	0,5
6è EP	4,5	3,1	2,0	1,7	1,7	1,0

(*) Avançament de dades.

Font: Elaborat per l'IAQSE amb dades de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Formació Professional

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 les de l'Estat (quadre 39), i el detall de centres segons titularitat, sexe i illa (quadre 40); finalment, el quadre 40 mostra l'evolució dels percentatges de repeticions a secundària d'ençà el curs 2016-2017 i el curs 2010-2011.

El quadre 39 mostra els percentatge per nivells de repeticions, comparant les dades de les quals es disposa amb data de tancament del capítol, autonòmiques (provisionals del 2020-2021) i estatals. El quadre confirma la tendència que s'ha mostrat a l'etapa de primària: aquest percentatge ha baixat al curs 2020-2021 a quasi la meitat, en comparació amb el curs 2019-2010. Per exemple, a segon s'ha passat d'un 8,5 % el curs 2019-2010 a un 4,2 % el curs 2020-2021. En comparació amb les dades estatals de l'anterior curs, el percentatge de repetició era més alt a nivell estatal a primer (8,9 % front al 7,7 % autonòmic) i més alt a tercer a nivell autonòmic (9,3 % front a un 8,8 % a nivell estatal).

Tal com hem avançat a l'apartat de repeticions de primària, analitzant els percentatges de repetició dels quatre cursos d'ESO, Menorca és l'illa que manco percentatge mostra; als quatre cursos i tant al curs 2019-2020 com al 2020-2021. Per exemple, a Mallorca a primer d'ESO el curs 2019-2020 era de 8,1 %, a Eivissa i Formentera un 7,6 % i a Menorca un 3,6 %. També es repeteix la tendència de ser els centres privats no concertats els que manco repeticions registren, especialment el curs 2020-2021, on sols als dos primers cursos d'ESO hi ha un 0,1 % d'alumnes que repeteixen front a

un 3,2 % a primer dels centres privats concertats i un 5,1 % als públics. La tendència de ser més els nins que repeteixen que les nines a ESO mostra més diferències; per exemple, a primer d'ESO el percentatge d'al·lots que repeteixen el 2020-2021 és de 5,3 %, mentre que el de les al·lotes és de 3,1 %. Amb tot, el més destacable, igual que a primària, és la disminució, al voltant del 50 %, del percentatge de repeticions al curs 2020-2021: per exemple, a tercer es passa d'un 9,3 % a un 4,2 % el 2019-2020.

QUADRE 39. REPETICIONS A SECUNDÀRIA, PER NIVELLS. COMPARACIÓ ESTATAL I AUTONÒMICA. CURSOS 2019-2020 I 2020-2021. ILLES BALEARS

2019-2020	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
Estat	8,9	8,7	8,8	7,5
Illes Balears	7,7	8,5	9,3	7,3
2020-2021 ^(*)	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
Estat ⁽¹⁾
Illes Balears	4,2	4,2	3,8	3,1

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

^(*) Avançament de dades.

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

QUADRE 40. PERCENTATGE DE REPETICIONS A EDUCACIÓ SECUNDÀRIA, PER NIVELLS, TITULARITAT DE CENTRE, SEXE I ILLA. CURSOS 2019-2020 I 2020-2021. ILLES BALEARS

	Total general	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Al·lots	Al·lotes	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
2019-2020									
1r ESO	7,7	8,9	6,7	0,4	9,7	5,6	8,1	3,6	7,6
2n ESO	8,5	9,8	7,0	1,4	9,2	7,6	8,8	5,0	8,2
3r ESO	9,3	11,1	7,3	1,9	10,6	7,9	9,5	7,3	9,5
4t ESO	7,3	8,8	5,5	2,7	8,2	6,4	7,4	5,3	7,9
2020-21									
1r ESO	4,2	5,1	3,2	0,1	5,3	3,1	4,5	1,7	3,8
2n ESO	4,2	5,4	2,7	0,1	5,1	3,3	4,5	2,2	3,5
3r ESO	3,8	4,4	3,3	0,0	4,6	3,0	4,1	2,3	3,2
4t ESO	3,1	4,1	1,7	0,0	3,7	2,5	3,1	1,8	4,1

Font: Elaborat 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 2016-2017 i en comparació també amb el curs 2010-2011, a tots els cursos hi ha hagut una tendència a la reducció del percentatge de repeticions, per exemple, es va passar d'un 15 % a primer al curs 2010-2011 a un 4,2 % del curs passat (2020-2021). Cal destacar que si bé el 2019-2020 a primària s'observava una disminució més alta del percentatge de repeticions, a ESO aquesta diferència és més notable sols al curs 2020-2021; per exemple, a tercer es va passar de 9,8 % el 2018-2019 a 9,3 % el 2019-2020 i a 3,8 % el 2020-2021.

QUADRE 41. EVOLUCIÓ DE PERCENTATGE DE REPETICIONS A EDUCACIÓ SECUNDÀRIA, PER NIVELLS.
ILLES BALEARS

	2010-2011	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020 ⁽¹⁾
1r ESO	15,0	10,0	9,2	8,0	7,7	4,2
2n ESO	12,3	8,7	9,7	7,9	8,5	4,2
3r ESO	13,2	11,1	10,6	9,8	9,3	3,8
4t ESO	10,4	7,8	8,6	7,9	7,3	3,1

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

⁽¹⁾Avançament de dades.

3. CONCLUSIONS

Les dades presentades en el capítol ens mostren la fotografia de l'escolarització a Balears; especialment amb la revisió de les dades (encara provisionals) del darrer curs escolar finalitzat, 2020-2021, i del 2019-2020. Aquest fet ens ajuda a tenir una mirada al més actualitzada possible de l'escolarització a Balears, particularment en aquests dos cursos en què les conseqüències de la pandèmia han afectat, en major o menor mesura, aquests indicadors que any rere any es presenten en aquest capítol.

Continuant oferint les dades dels altres anys, es presenta un capítol dividit en dues parts: la primera fa referència a la matrícula, tant de les etapes obligatòries com de batxillerat i cicles formatius; a continuació s'analitzen les dades referents a l'alumnat estranger i finalment es descriuen les dades referents al nombre de centres educatius i la mitjana d'alumnes per grup. En el capítol també s'informa sobre els principals resultats acadèmics dels alumnes, en concret sobre els percentatges de promoció i titulació dels alumnes en les diferents etapes dels sistema educatiu de règim general i sobre la repetició de curs a l'educació primària i secundària.

El curs 2020-2021, afectat per les circumstàncies excepcionals, derivades de la crisi sanitària provocada per la Covid-19, ha requerit una sèrie d'adaptacions en l'escolarització per complir amb les mesures de seguretat sanitàries establertes, la qual cosa ha comportat augmentar el nombre de professorat i el de unitats o grups en els centres educatius.

A l'hora d'analitzar els resultats acadèmics dels alumnes i les dades de repetició hem de tenir present que la suspensió de l'activitat educativa presencial durant el curs 2019-2020, mantenint les

classes amb les modalitats a distància i *online*, va suposar una situació excepcional que comporta prendre mesures específiques per a l'avaluació i flexibilitzar les decisions de promoció i titulació en finalitzar els ensenyaments.

Començant pel nombre d'alumnes matriculats per etapa educativa, titularitat del centre i sexe al curs 2020-2021 (quadre 1), aquest curs, pel fet que incorpora per a l'anàlisi longitudinal les dades dels cinc cursos anteriors al de referència més el del 2011-2012, es pot comprovar com la matrícula escolar als centres públics als darrers cursos quasi iguala el percentatge autonòmic del 2011-2012 (65,4 % el 2011-2012 i 65,8 % el 2020-2021). No obstant això, el curs 2020-2021 s'ha produït una disminució de la matrícula en les etapes d'educació infantil i d'educació primària respecte al curs anterior.

Una altra novetat que també ens permet analitzar més al detall la realitat dels centres educatius de Balears és la incorporació de la desagregació de les dades per diferents tipus de centres privats segons el règim de concert (entre els centres privats concertats i els no concertats) a aquells quadres en els quals s'analitzen les dades per titularitat del centre. Així, per exemple a l'etapa d'educació infantil podem comprovar com un 64 % dels alumnes matriculats ho són a centres públics (63,2 % a primària i un 62,7 % a ESO), un 25,5 % a centres privats concertats (30,9 % a primària i un 31,1 % a ESO) i un 10,8 % a centres privats no concertats (5,9 % a primària i un 6,2 % a ESO).

Es manté el nombre de nins superior al de nines a tots els cursos escolars, tot i que els percentatges es van igualant més a primària i a ESO: 52,4 % de nins a ESO front a un 53,3 % a EP. En canvi, a les etapes de batxillerat i cicles formatius sí que marca una diferència per gènere l'etapa i la modalitat (presencial o a distància) en la qual es matriculen: hi ha més al·lots matriculats a FP bàsica (70,7 %) i més al·lotes a les modalitats a distància (64,6 % de dones als estudis a distància, sent especialment al grau superior a distància un 69,8 % les alumnes matriculades front a un 30,2 % d'alumnes homes). A les etapes de batxillerat presencial i a FP de grau mitjà presencial s'observa una tendència a ser més dones a batxillerat (55,9 %) i més homes al grau mitjà presencial (54,9 %), però no en les diferències de les altres etapes educatives descrites. L'augment en la matrícula a les diferents modalitats de cicles formatius és palesa tant en l'evolució curs rere curs com en comparació amb el curs 2011-2012, especialment a les modalitats a distància.

Com s'ha anat descrivint en els apartats anteriors, a Balears hi ha un 15,7 % 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, especialment a primària (18,9 % front a un 11,8 % a nivell estatal) i a FP bàsica (20,6 % front a un 15,6 % a l'Estat).

Un altre aspecte important a analitzar del sistema educatiu és el professorat; centrat en dos indicadors: el primer, el nombre de professorat de règim general i el segon, el nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet. Quant al primer, és important destacar que l'aplicació de les mesures als centres educatius per fer front a la pandèmia han marcat de forma destacada l'evolució del nombre de professorat d'ensenyament de règim general, especialment la ràtio que s'havia de complir: des del curs 2018-2019 fins al 2020-2021 s'han incorporat més de mil professors, i en comparació amb el curs 2011-2021 l'augment ha estat de 3.230 professors. El nombre mitjà d'alumnes per professor és superi-

or als centres privats que als públics, a nivell estatal; a nivell autonòmic hi ha un augment progressiu del professorat curs rere curs. Quant al segon indicador, s'observa una tendència a les etapes obligatòries: una disminució lleugera curs rere curs, tant a nivell autonòmic com estatal, amb un repunt el 2019-2020 (a nivell autonòmic, passa de 20,5 de mitjana al curs anterior a 21,9 alumnes de mitjana el 2019-2020). Certament al darrer curs hi ha hagut una disminució més destacada, al voltant de més d'un alumne per grup a nivell estatal i a nivell autonòmic: la disminució ha estat de 4,5 alumnes per grup a nivell general (de 21,9 alumnes a 17,4 alumnes); 5,6 alumnes per grup a nivell públic (de 22,5 alumnes a 16,9 alumnes) i 2,6 alumnes per grup a nivell privat (de 20,8 alumnes a 18,2 alumnes). Aquestes dades es desglossen per etapa educativa: infantil (quadre 21), primària (quadre 22) i secundària (quadre 23). Cal mencionar de l'etapa de secundària que, si bé hi ha hagut la disminució que s'ha observat a les altres etapes educatives, a l'Estat la mitjana varia segons si el centre és privat (25,1 alumnes de mitjana) o públic (22,6 alumnes de mitjana); en canvi, a Balears la mitjana es semblant (21,3 alumnes de mitjana a centres públics i 21,7 alumnes de mitjana a centres privats).

Totes aquestes dades descrites (alumnat matriculat, nombre de professors per grup, nombre mitjà d'alumnes per etapa educativa...) es relacionen amb les darreres dades del capítol, on s'observa que, tot i que hi ha hagut una evolució de la promoció en els darrers cursos, és a partir del curs 2019-2020 on aquest augment és més elevat.

Aquestes dades també es relacionen amb el percentatge de repeticions: si bé hi havia una disminució del percentatge de repeticions cada curs, aquesta disminució ha estat més pronunciada en aquests dos cursos; així el 2015-2016 la taxa més elevada que era a segon curs (5,9 %) ha passat a 2,2 % (2019-2020) i a 1,1 % (2020-2021); o a sisè, passant del 4,5 % el 2015-2016 a 1,7 % (2019-2020) i a l'1,0 % (2020-2021). En resum, els percentatges de repeticions del darrer curs acabat (2020-2021) han disminuït a la meitat en comparació amb el 2019-2020, percentatge que en aquest curs també havia disminuït considerablement en relació amb els cursos anteriors.

Finalment, dues dades respecte a les repeticions: per una banda, el curs que presenta un índex de repeticions més alt a primària és segon (2,2% el curs 2019-2020; 1,1% el curs 2020-2021), mentre que a ESO el curs 2019-2020 amb l'índex de repetició més alt era tercer (9,3 %); al curs 2020-2021 s'han igualat a 4,2 % primer i segon. Per l'altra, el fet que a Menorca es tendeix més a repetir a primària que a ESO en comparació amb la resta de les illes de Balears.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

IAQSE (2021): Estadístiques d'escolarització i resultats acadèmics dels ensenyaments no universitaris de règim general. Avançament de dades del curs 2019-2020. Conselleria d'Educació i Formació Professional del Govern de les Illes Balears.

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>>

Anàlisi de l'eficàcia de les mesures de contenció adoptades pels centres educatius no universitaris de les Illes Balears en el curs 2020-2021 per prevenir el contagi de la COVID-19 entre el seu alumnat

Rut Garí

RESUM

Aquest treball pretén posar en relleu l'eficàcia de les mesures de contenció per fer front a la COVID-19 adoptades pels centres educatius no universitaris de les Illes Balears en el curs 2020-2021. Es presenta una anàlisi de les dades relatives als casos positius entre l'alumnat des del punt de vista territorial i per tipus d'ensenyament i etapa educativa. Les dades globals d'aquesta anàlisi es comparen amb les de la població no escolaritzada limitades al mateix període de temps, per fer constar les semblances i diferències de propagació de la COVID-19 entre les dues subpoblacions.

RESUMEN

Este trabajo pretende poner de manifiesto la eficacia de las medidas de contención frente a la COVID-19 adoptadas por los centros educativos no universitarios de las Islas Baleares en el curso 2020-2021. Se presenta un análisis de los datos relativos a los casos positivos entre el alumnado des del punto de vista territorial y por tipo de enseñanza y etapa educativa. Los datos globales de este análisis se comparan con los de los casos positivos de la población no escolarizada limitados al mismo período de tiempo, para constatar las similitudes y diferencias de la propagación de la COVID-19 entre las dos subpoblaciones.

I. INTRODUCCIÓ

Des de l'inici del curs 2020-2021, la Conselleria de Sanitat i Consum i la Conselleria d'Educació i Formació Professional realitzen actuacions i controls diversos de forma conjunta per tal de minimitzar la propagació de la COVID-19 entre la població educativa no universitària.

Es creen les seccions EDUCOVID a les diferents illes per registrar i gestionar els casos positius entre la comunitat educativa i per dur a terme el rastreig dels contactes estrets en l'àmbit docent. També s'hi troba, entre d'altres objectius, la comunicació dels casos positius a la Conselleria d'Educació i Formació Professional, al centre educatiu i al centre de salut de referència del centre educatiu.¹

S'estableixen diferents tipus de mesures de contingència, sanitàries i educatives,² que els centres implanten des de l'inici del curs acadèmic i que s'actualitzen al llarg del curs d'acord amb la situació epidemiològica vigent. Alguns exemples en són el disseny de plans de contingència en els centres, la creació i manteniment de grups de convivència estable, el control sobre el flux de persones dins el

¹ A Menorca, les dades d'EDUCOVID s'han de prendre amb cautela perquè les dades relatives a l'educació obligatòria són notòriament inferiors a les enregistrades per la Conselleria de Salut i Consum en la franja d'edat on l'escolarització és obligatòria. A més, al llarg del curs s'hi ha observat un desfasament important entre la detecció d'un cas positiu i l'enregistrament de les dades associades.

Malgrat aquesta situació, el còmput total de les dades de les Illes Balears es veu poc afectat en tant que els alumnes de Menorca només representen el 8,1 % del total de l'alumnat balear.

² Vegeu annex normatiu.

centre, l'adaptació d'una aula de confinament, la utilització de mascaretes i la ventilació continuada de les aules, entre d'altres.

No és l'objectiu d'aquest article estudiar detalladament aquestes mesures i el seu efecte sobre el món educatiu. Tanmateix, en aquest mateix anuari, el lector hi trobarà d'altres estudis que hi proposen aquests tipus d'investigacions. El propòsit autèntic és analitzar la propagació del virus entre l'alumnat i avaluar l'eficàcia global de les mesures de contenció adoptades.

2. DADES BÀSIQUES ACUMULADES I EVOLUCIÓ DE LA INCIDÈNCIA DE LA COVID-19 EN L'ALUMNAT DE LES ILLES BALEARS

A continuació es presenta l'anàlisi dels casos positius entre l'alumnat dels centres educatius no universitaris enregistrats per EDUCOVID al llarg del curs 2020-2021. S'estudia, a cada una de les illes, tant el nombre acumulat de casos per tipus d'ensenyament, com l'evolució de la incidència acumulada en els darrers 14 dies (14 a partir d'ara).

2.1. Dades bàsiques acumulades a cada illa

Durant el curs 2020-2021 s'han detectat un total de 7.510 casos positius per COVID-19 entre els alumnes de les Illes Balears (Quadre 1).

QUADRE 1. CASOS POSITIVS ENTRE L'ALUMNAT DE LES ILLES BALEARS ACUMULATS EN EL CURS 2020-2021 RESPECTE DEL TOTAL DE MATRICULATS, PER ILLA

	Illes Balears	Mallorca	Menorca*	Eivissa	Formentera
Casos acumulats	7.510	5.705	174	1.578	53
Matriculats	204571	162237	16626	24149	1559
Percentatge	3,7%	3,5%	1%	6,5%	3,4%

(*) La qualitat de dades d'EDUCOVID Menorca no tenen la compleció garantida d'altres illes.

Font: Elaboració pròpia amb dades dels Informes EDUCOVID i de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Formació Professional

En el conjunt de les Illes Balears, el 3,7% d'alumnat ha estat diagnosticat positiu en COVID-19, amb un total de 7510 positius. Aquest percentatge es calcula respecte de tots els alumnes matriculats en els ensenyaments de règim general, de règim especial i els ensenyaments per a persones adultes.

A Mallorca, 5705 alumnes han patit la malaltia en qualque moment del curs, la qual cosa suposa un 3,5% de l'alumnat de l'illa. Formentera, amb 53 casos acumulats, té un 3,4% del seu alumnat positiu. Eivissa, amb un total de 1578 alumnes positius, acumula un 6,5% del seu alumnat positiu. A Menorca, en canvi, s'enregistren un total de 174 alumnes positius, que correspon a l'1% de tot el seu alumnat.

2.2. Dades bàsiques acumulades per tipus d'ensenyament i illa

La distribució del nombre acumulat d'alumnes positius segons els tipus d'ensenyament on estan matriculats mostra una clara diferència entre els ensenyaments de règim general i els de règim especial (Quadre 2).

QUADRE 2. DISTRIBUCIÓ DELS CASOS POSITIUS ACUMULATS ENTRE L'ALUMNAT DE LES ILLES BALEARS EN EL CURS 2020-2021, PER ENSENYAMENT

	Ensenyaments									Total
	Règim general						Règim especial		Persones Adultes	
	EI	EP	ESO	BATX.	FP	EE	Ed. Artística	EOI		
Casos positius	1.287	2.848	2.148	636	467	42	51	18	13	7.510
Percentatge	17,1%	37,9%	28,6%	8,5%	6,2%	0,6%	0,7%	0,2%	0,2%	100%

Font: Elaboració pròpia amb dades dels Informes EDUCOVID

En els ensenyaments de règim general, l'educació primària és l'etapa que agrupa el nombre major de positius d'alumnes, amb 2.848 casos que componen el 37,9 % del total dels positius, seguida de l'educació secundària obligatòria amb 2.148 positius, que correspon al 28,6 % dels casos. L'educació especial és l'ensenyament de règim general en el que menys positius s'han detectat, amb 42 casos que suposen el 0,6% del total de positius.

En els ensenyaments de règim especial s'han registrat 69 casos positius al llarg del curs, que corresponen al 0,9 % del total de positius de tot l'alumnat de les Illes Balears. I, en els ensenyaments per a persones adultes, s'han detectat el menor nombre de positius, 13 casos en tot el curs, que suposen el 0,2% del total de positius.

Seguidament s'analitzen en profunditat les etapes educatives amb més casos positius: educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria, batxillerat i formació professional (Gràfic 1).

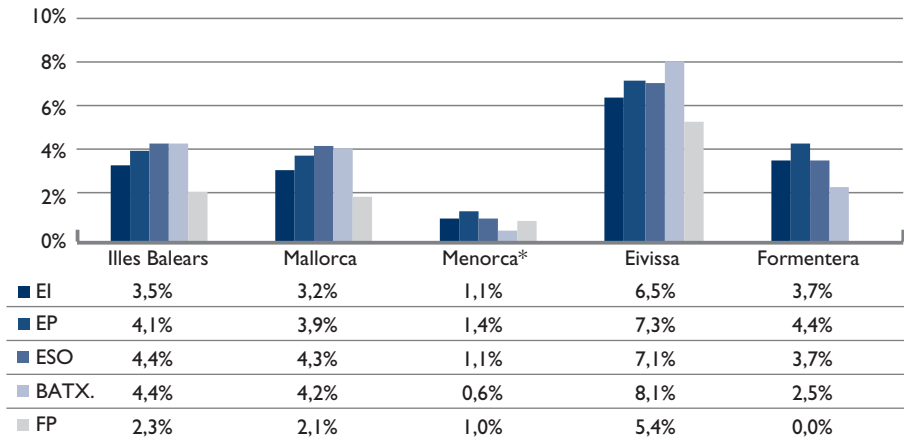
Pel que fa a les Illes Balears, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat són les etapes on s'han detectat el nombre major de positius, un 4,4 % de casos en cada una. En la formació professional és on se n'han detectat menys, un 2,3 % dels seus alumnes. Per tant, la variació global del percentatge d'alumnes positius segons l'etapa on estan matriculats és de 2,1 punts percentuals.

Respecte de cada illa, Eivissa és la que mostra majors percentatges de positivitat en totes les etapes analitzades i Menorca és la que en mostra menys. En analitzar les diferències entre els percentatges de positius de les etapes a cada illa, Formentera és l'illa que presenta la diferència major, de 4,4 punts percentuals, i Menorca és la que en presenta menys, de 0,8 punts percentuals.

Pel que fa a l'etapa educativa, l'educació primària és l'etapa amb els majors percentatges de positius dels alumnes de Menorca i de Formentera, mentre que a Mallorca i Eivissa ho són els de l'educació

secundària obligatòria i del batxillerat, respectivament. D'altra banda, la formació professional és l'etapa amb el percentatge de positius més baix en tres de les quatre illes, Mallorca, Eivissa i Formentera, mentre que, a Menorca, ho és el batxillerat.

GRÀFIC 1: PERCENTATGE D'ALUMNAT POSITIU RESPECTE DEL MATRICULAT EN EL CURS 2020-2021, PER ETAPA I ILLA



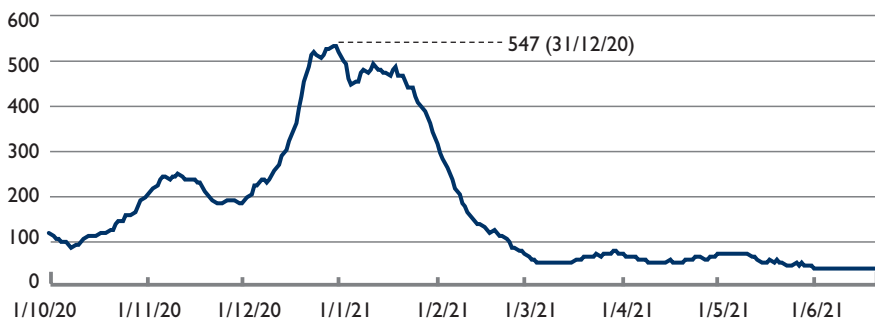
(*) La qualitat de dades d'EDUCOVID Menorca no tenen la compleció garantida d'altres illes.

Font: Elaboració pròpia amb dades dels Informes EDUCOVID i de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Formació Professional

2.3 Evolució de la incidència acumulada en els 14 dies previs a cada illa

La corba de la I14 dels alumnes mostra un comportament diferent al llarg del curs segons l'illa on estan matriculats.

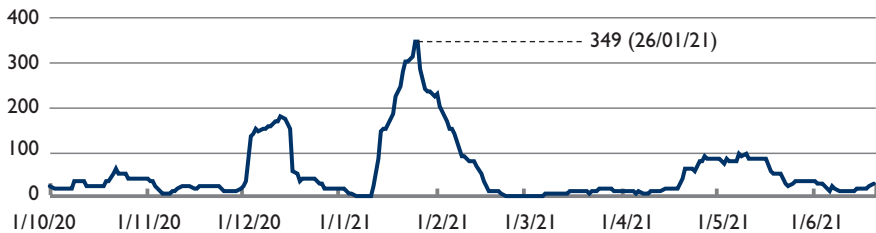
GRÀFIC 2: EVOLUCIÓ DE LA I14 DE L'ALUMNAT (TAXA PER 100.000 ALUMNES) EN EL CURS 2020-2021, MALLORCA



Font: Elaboració pròpia amb dades dels Informes EDUCOVID

La corba de la I14 de Mallorca mostra dues grans ones seguides: una primera que comprèn gairebé un mes i que comença a mitjans d'octubre de 2020; i una segona més ampla, que abasta uns tres mesos i mig, des de desembre de 2020 fins a mitjans de març de 2021 (Gràfic 2). El valor màxim de la I14 de Mallorca s'assoleix dia 31 de desembre, amb 547 casos acumulats en 14 dies per 100.000 alumnes.

GRÀFIC 3: EVOLUCIÓ DE LA I14 DE L'ALUMNAT (TAXA PER 100.000 ALUMNES) EN EL CURS 2020-2021, MENORCA*

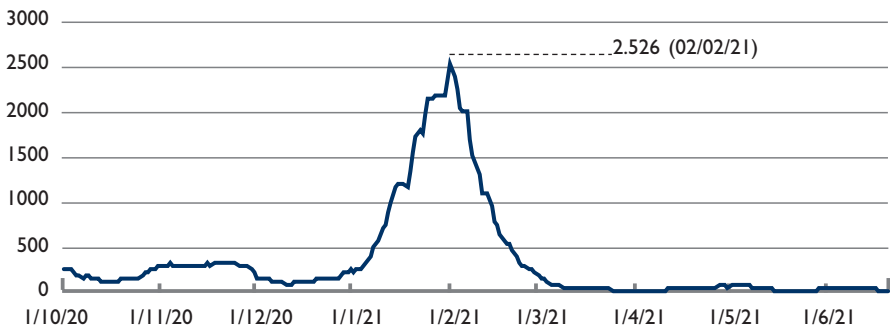


(*) La qualitat de dades d'EDUCOVID Menorca no tenen la completió garantida d'altres illes.

Font: Elaboració pròpia amb dades dels Informes EDUCOVID

La corba de la I14 de Menorca mostra diverses ones separades entre si per períodes d'incidència nul·la –un dels motius d'aquest comportament és el retard observat entre la detecció dels positius i el registre de les seves dades– (Gràfic 3). El pic més alt de la I14 s'escau en dia 26 de gener, amb un valor de 349 casos acumulats en 14 dies per 100.000 alumnes i es dona en l'ona que comprèn un poc més d'un mes, del 13 de gener fins al final de febrer.

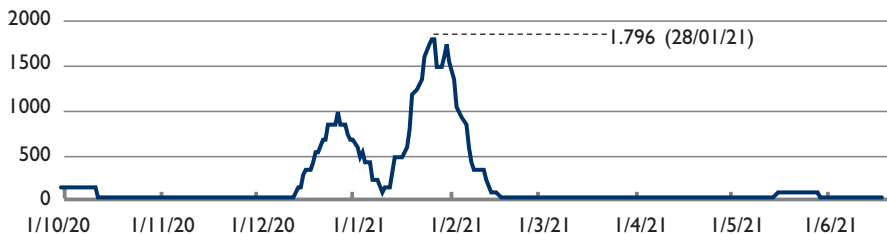
GRÀFIC 4: EVOLUCIÓ DE LA I14 DE L'ALUMNAT (TAXA PER 100.000 ALUMNES) EN EL CURS 2020-2021, EIVISSA



Font: Elaboració pròpia amb dades dels Informes EDUCOVID

La corba de la I14 d'Eivissa mostra dues onades seguides i, a més, representa justament el cas en què la segona esdevé la més alta de totes les illes (Gràfic 4). Aquesta segona onada abasta aproximadament tres mesos, des de mitjan desembre de 2020 fins a principi de març de 2021, amb una I14 màxima de 2.526 assolida dia 2 de febrer.

GRÀFIC 5: EVOLUCIÓ DE LA I14 DE L'ALUMNAT (TAXA PER 100.000 ALUMNES) EN EL CURS 2020-2021, FORMENTERA



Font: Elaboració pròpia amb dades dels Informes EDUCOVID

La corba de la I14 de Formentera també mostra dues ones seguides, amb una extensió aproximada d'un mes cada una (Gràfic 5). El màxim de la seva I14 es dona dins de la segona onada, dia 28 de gener, amb un valor de 1.796 casos positius acumulats en 14 dies per 100.000 alumnes.

Per entendre millor el comportament de les ones mostrades per les I14 dels alumnes de cada illa s'ha de tenir present la influència del nombre total d'alumnes matriculats a cada illa. En les illes amb menys alumnes matriculats, un increment petit del nombre de positius fa que la I14 augmenti molt més aviat que si es dona el mateix increment de positius en una altra illa amb més alumnes.

Per exemple, entre els dies 17 i 18 d'octubre de 2020 a Mallorca, l'illa amb més alumnes, i entre els dies 15 i 16 de gener de 2021 a Formentera, l'illa amb menys alumnes, en ambdues illes es produeix un increment de 5 positius en el nombre acumulat en 14 dies. Amb aquest mateix increment, la I14 de Mallorca augmenta en 3 casos per 100.000 alumnes mentre que la I14 de Formentera augmenta en 312 casos per 100.000 alumnes. És a dir, sota les mateixes condicions, la I14 de Formentera augmenta més ràpidament que la de Mallorca.

Aquesta ràpida pujada també afecta l'altura de la corba i fa que, amb el mateix augment del nombre de positius, la I14 de Formentera arribi a un màxim més elevat que el de la I14 de Mallorca.

Un comportament anàleg s'observa en analitzar els períodes de decreixement de les corbes. Sota una mateixa disminució del nombre de casos en el nombre de positius acumulats en 14 dies, la I14 de les illes amb menys alumnes mostrarà una baixada més ràpida que l'observada a una altra illa amb més alumnes.

3. IMPACTE DE LA COVID-19 EN L'ALUMNAT I EN LA RESTA DE LA POBLACIÓ DE LES ILLES BALEARS

En aquest apartat es vol comparar la propagació de la COVID-19 entre la població escolaritzada i la població no escolaritzada de les Illes Balears durant el curs 2020-2021. S'analitzen, paral·lelament, la proporció de positius acumulats en ambdues subpoblacions i l'evolució de les respectives I14. D'altra banda s'estudien els brots segons si s'han donat en àmbit docent o en altres àmbits.

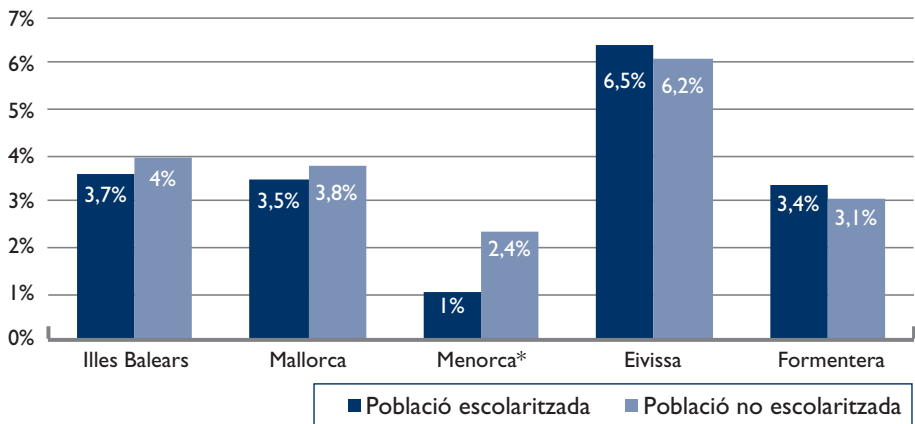
Cal remarcar que la població escolaritzada només inclou l'alumnat dels centres educatius no universitaris de les Illes Balears. D'altra banda, la població no escolaritzada està formada per la resta de la població (inclosos els professionals de l'ensenyança i els universitaris). Pel que fa als brots, la població de l'àmbit docent inclou tant l'alumnat com els professionals dels centres educatius no universitaris.

3.1 Proporció de positius acumulats

En comparar les dades acumulades de positius de les Illes Balears en el període analitzat, s'observa que els percentatges de positius de la població escolaritzada i els de la no escolaritzada són semblants: només es diferencien en 0,3 punts percentuals (Gràfic 6).

Mallorca i Menorca són les illes que presenten un menor percentatge de població escolaritzada positiva en comparar-los amb el de les seves respectives poblacions no escolaritzades, amb una diferència de 0,3 punts percentuals a Mallorca i d'1,3 punts percentuals a Menorca.

GRÀFIC 6: PERCENTATGE ACUMULAT DE POSITIVS DE LA POBLACIÓ ESCOLARITZADA I DE LA POBLACIÓ NO ESCOLARITZADA DE LES ILLES BALEARS EN EL CURS 2020-2021, PER ILLA



(*) La qualitat de dades d'EDUCOVID Menorca no tenen la completió garantida d'altres illes.

Font: Elaboració pròpia amb dades dels Informes EDUCOVID, d'IBESTAT i de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Formació Professional

En canvi, a Eivissa i Formentera, les poblacions escolaritzades presenten un percentatge de positius major que el de la resta de les respectives poblacions, ambdues amb una diferència de 0,3 punts percentuals.

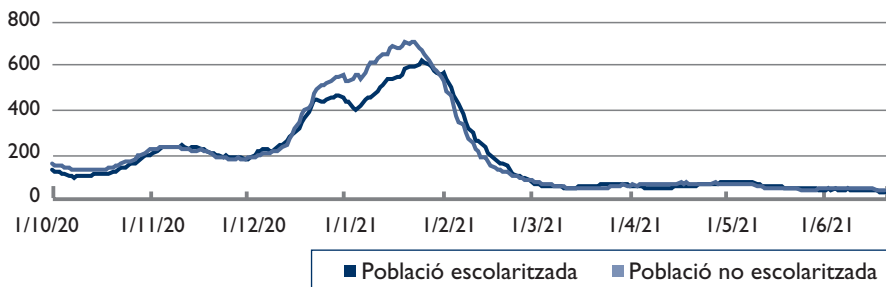
3.2 Evolució de les I14

Quant a les Illes Balears, en analitzar l'evolució de les I14 d'ambdues subpoblacions globalment, s'observa que els seus comportaments són molt semblants al llarg del curs 2020-2021 (Gràfic 7).

Les ones gairebé coincideixen en el temps i en la forma en ambdues subpoblacions però no ho fan les seves alçàries. Els màxims de les I14 s'assoleixen amb molts pocs dies de diferència, essent el de la població no escolaritzada el que s'assoleix en primer lloc i el que és més alt dels dos.

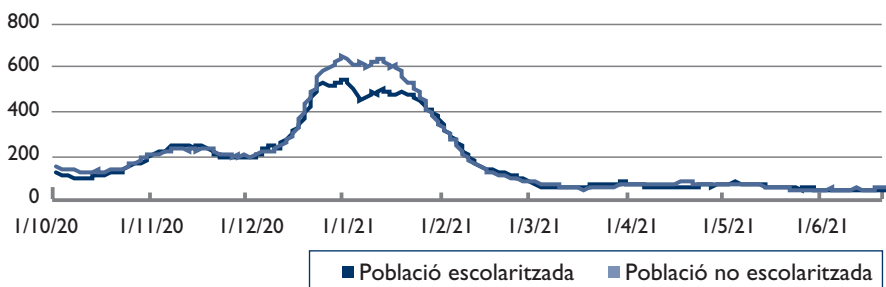
En fer aquesta mateixa anàlisi per illa, excepte en el cas de Menorca, s'observa que, en totes, els gràfics de les dues subpoblacions s'assemblen en forma, coincideixen en el temps i només difereixen en les alçàries (Gràfics 7, 8, 9, 10 i 11).

GRÀFIC 7: EVOLUCIÓ DE LA I14 DE LA POBLACIÓ ESCOLARITZADA (TAXA PER 100.000 ALUMNES) I DE LA POBLACIÓ NO ESCOLARITZADA (TAXA PER 100.000 INDIVIDUS) DE LES ILLES BALEARS EN EL CURS 2020-2021



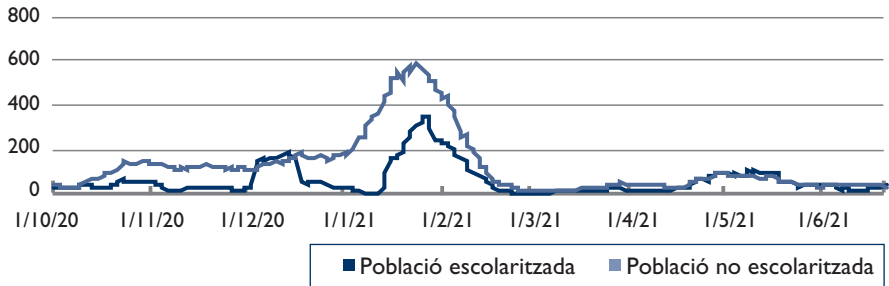
Font: Elaboració pròpia amb dades dels Informes EDUCOVID

GRÀFIC 8: EVOLUCIÓ DE LA I14 DE LA POBLACIÓ ESCOLARITZADA (TAXA PER 100.000 ALUMNES) I DE LA POBLACIÓ NO ESCOLARITZADA (TAXA PER 100.000 INDIVIDUS) EN EL CURS 2020-2021, MALLORCA



Font: Elaboració pròpia amb dades dels Informes EDUCOVID

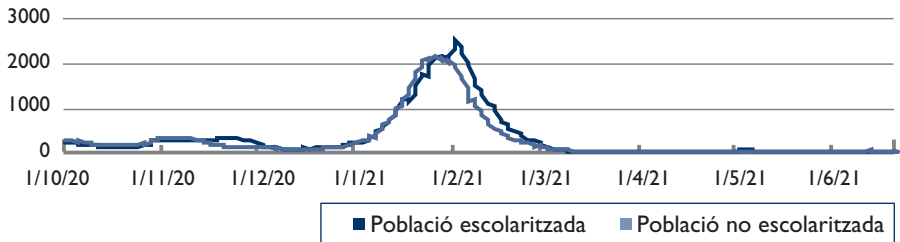
GRÀFIC 9: EVOLUCIÓ DE LA I14 DE LA POBLACIÓ ESCOLARITZADA (TAXA PER 100.000 ALUMNES) I DE LA POBLACIÓ NO ESCOLARITZADA (TAXA PER 100.000 INDIVIDUS) EN EL CURS 2020-2021, MENORCA*



(*) La qualitat de dades d'EDUCOVID Menorca no tenen la completat garantida d'altres illes.

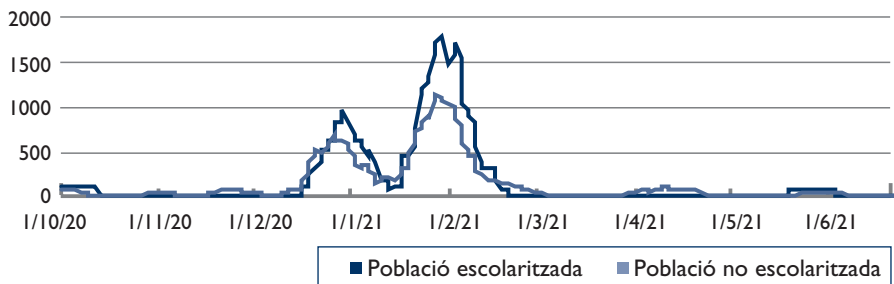
Font: Elaboració pròpia amb dades dels Informes EDUCOVID

GRÀFIC 10: EVOLUCIÓ DE LA I14 DE LA POBLACIÓ ESCOLARITZADA (TAXA PER 100.000 ALUMNES) I DE LA POBLACIÓ NO ESCOLARITZADA (TAXA PER 100.000 INDIVIDUS) EN EL CURS 2020-2021, EIVISSA



Font: Elaboració pròpia amb dades dels Informes EDUCOVID

GRÀFIC 11: EVOLUCIÓ DE LA I14 DE LA POBLACIÓ ESCOLARITZADA (TAXA PER 100.000 ALUMNES) I DE LA POBLACIÓ NO ESCOLARITZADA (TAXA PER 100.000 INDIVIDUS) EN EL CURS 2020-2021, FORMENTERA



Font: Elaboració pròpia amb dades dels Informes EDUCOVID

El màxim de la I14 de la població escolaritzada tant d'Eivissa com de Formentera supera el de la seva respectiva població no escolaritzada mentre que a Mallorca i Menorca l'ona de la població no escolaritzada és la que arriba més alt.

3.3 Brots

Al llarg del curs escolar 2020-2021, les diferents seccions d'EDUCOVID han notificat al Servei d'Epidemiologia de la Direcció General de Salut Pública i Participació un total de 66 sospites de brot en àmbit educatiu. A Mallorca s'han notificat 35 brots, a Menorca se n'han notificat 4, a Eivissa 26 i a Formentera 1 (Quadre 3).

QUADRE 3. DISTRIBUCIÓ DEL NOMBRE ACUMULAT DE SOSPITES DE BROT EN ÀMBIT EDUCATIU NOTIFICATS AL SERVEI D'EPIDEMIOLOGIA DE LA DIRECCIÓ GENERAL DE SALUT PÚBLICA I PARTICIPACIÓ PER LES DIFERENTS SECCIONS EDUCOVID EN EL CURS 2020-2021, PER ILLA

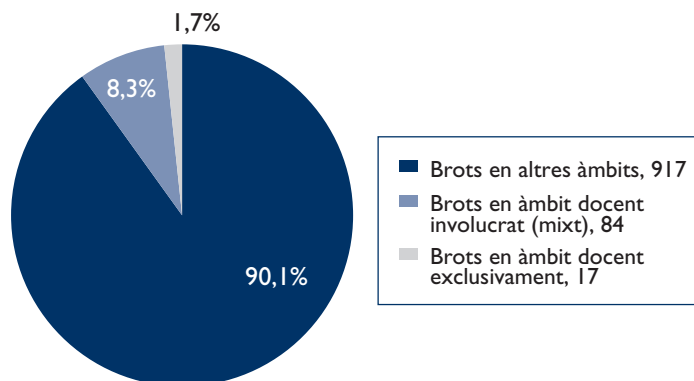
	Illes Balears	Mallorca	Menorca*	Eivissa	Formentera
Brots acumulats	66	35	4	26	1
Percentatge	100 %	53 %	6,1 %	39,4 %	1,5 %

(*) La qualitat de dades d'EDUCOVID Menorca no tenen la compleció garantida d'altres illes.

Font: Elaboració pròpia amb dades d'EDUCOVID

D'altra banda, el Servei d'Epidemiologia informa que, dels 1.018 brots que han estat confirmats, el 10 % es detecten en àmbits docents (Gràfic 12).

GRÀFIC 12: DISTRIBUCIÓ DEL NOMBRE DE BROTS CONFIRMATS EN EL CURS 2020-2021, PER ÀMBIT



Font: Elaboració pròpia amb dades del Servei d'Epidemiologia de la Direcció General de Salut Pública i Participació

En particular, l'1,7 % dels brots notificats en el període analitzat, un total de 17 brots, s'associen exclusivament a àmbits docents. En el 8,3 % restant de brots relacionats en àmbit docent també hi intervenen altres àmbits, com ara l'àmbit familiar o l'àmbit social.

4. CONCLUSIONS

De les dades analitzades en aquest article s'extreu que les mesures de contingència, sanitàries i educatives, establertes per la Conselleria de Salut i Consum i la Conselleria d'Educació i Formació Professional a l'inici de curs 2020-2021 i adoptades pels centres educatius de les Illes Balears han estat globalment eficients i han evitat que els centres hagin actuat com a focus de contagis en la propagació de la COVID-19. I, potser el més important, han fet compatible el dret de l'educació amb la seguretat sanitària.

Aquesta funció de contenció dels centres es reflecteix en la forma de les onades de les 114 dels alumnes de cada illa, en el percentatge acumulat de població infectada i en el nombre global de brots confirmats en àmbit educatiu.

Si els centres educatius haguessin promogut els contagis, les ones de les 114 dels alumnes haurien començat a pujar en primer lloc i, a continuació, amb un període de temps relativament curt, haguessin començat a augmentar també les ones de la resta de la població de les respectives illes. Aquest fet no s'ha observat a cap illa durant el curs analitzat.

D'altra banda, tot i que, dins de cada illa, hi ha diferències entre els percentatges acumulats d'alumnat positiu de les etapes educatives, en comparar el percentatge acumulat d'alumnes positius total amb el percentatge de població no escolaritzada que també ha estat positiva en qualque moment del període analitzat, resulta que són semblants. De fet, la major diferència observada és de només 0,3 punts percentuals, tret del cas de Menorca, de la qual cosa es dedueix que la circumstància d'haver estat escolaritzat en el curs 2020-2021 no ha implicat tenir més probabilitat d'haver estat contagiats.

Finalment, només l'1,7 % dels brots confirmats al llarg del curs són en àmbit exclusivament docent i el 8,2 % són brots en què intervé l'àmbit docent en combinació amb altres àmbits. En el 90,1 % de brots restants, l'àmbit docent no hi està implicat.

Annex normatiu

Resolució conjunta del conseller d'Educació, Universitat i Recerca i de la consellera de Salut i Consum de 6 de juliol de 2020 per la qual s'aproven les mesures excepcionals de prevenció i contenció, coordinació i d'organització i funcionament per fer front a la crisi sanitària ocasionada per la COVID-19 per als centres educatius no universitaris de la comunitat autònoma de les Illes Balears per al curs 2020-2021 (BOIB núm. 119 de 7 de juliol de 2020).

Resolució del director general de Planificació, Ordenació i Centres de 27 de juliol de 2020 per la qual es fan públiques les orientacions sobre els aspectes curriculars, d'ordenació acadèmica i meto-

dològics del segon cicle d'educació infantil i educació primària i de l'educació secundària obligatòria i batxillerat per al curs 2020-2021 a les Illes Balears (BOIB núm. 133 de 30 de juliol de 2020).

Resolució conjunta del conseller d'Educació, Universitat i Recerca i de la consellera de Salut i Consum de 3 de setembre de 2020 per la qual es modifica la Resolució conjunta del conseller d'Educació, Universitat i Recerca i de la consellera de Salut i Consum de 6 de juliol de 2020 per la qual s'aproven les mesures excepcionals de prevenció i contenció, coordinació i d'organització i funcionament per fer front a la crisi sanitària ocasionada per la COVID-19 per als centres educatius no universitaris de la comunitat autònoma de les Illes Balears per al curs 2020-2021 (BOIB núm. 153 de 5 de setembre de 2020).

Resolució conjunta del conseller d'Educació, Universitat i Recerca i de la consellera de Salut i Consum de 25 de setembre de 2020 per la qual es modifica la Resolució conjunta de 3 de setembre de 2020 que modifica la Resolució conjunta de 6 de juliol de 2020 per la qual s'aproven les mesures excepcionals de prevenció i contenció, coordinació i d'organització i funcionament per fer front a la crisi sanitària ocasionada per la COVID-19 per als centres educatius no universitaris de la comunitat autònoma de les Illes Balears per al curs 2020- 2021 (BOIB núm. 166 de 26 de setembre de 2020).

Resolució conjunta del conseller d'Educació, Universitat i Recerca i de la consellera de Salut i Consum de 10 de novembre de 2020 per la qual es modifiquen la Resolució conjunta del conseller d'Educació, Universitat i Recerca i de la consellera de Salut i Consum de 6 de juliol de 2020 per la qual s'aproven les mesures excepcionals de prevenció i contenció, coordinació i d'organització i funcionament per fer front a la crisi sanitària ocasionada per la COVID-19 per als centres educatius no universitaris de la comunitat autònoma de les Illes Balears per al curs 2020-2021, així com les resolucions conjuntes de 3 i de 25 de setembre de 2020, que la modifiquen (BOIB núm. 195 de 14 de novembre de 2020).

Instruccions del director general de Planificació, Ordenació i Centres sobre les activitats complementàries i les sortides escolars, les jornades de portes obertes i les celebracions de final de curs (actualitzat el 2 de juny de 2021).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Formació Professional del Govern de les Illes Balears (2021). *EDUCOVID*. <https://www.caib.es/sites/centreseducatiuscovid/ca/educovid/>

Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Formació Professional del Govern de les Illes Balears (2021). *Informes EDUCOVID*. https://www.caib.es/sites/centreseducatiuscovid/ca/informes_educovid/

Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Formació Professional del Govern de les Illes Balears (2021). *Centres educatius COVID*. https://www.caib.es/sites/centreseducatiuscovid/ca/novetats_covid/

Institut d'Estadística de les Illes Balears IBESTAT de la Conselleria de Model Econòmic, Turisme i Treball del Govern de les Illes Balears (2021). *Estadísticas de la población. Padrón (cifras de población)*. <https://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/población>

Servei d'Epidemiologia de la Direcció General de Salut Pública i Participació de la Conselleria de Salut i consum del Govern de les Illes Balears (2021). *Coronavirus 2019-nCov*. https://www.caib.es/sites/epidemiologia/es/coronavirus_2019-ncov/

El sistema universitari a les Illes Balears

Juan José Montaña

Andrés Nadal

RESUM

El present estudi té com a propòsit donar a conèixer les dades més rellevants en relació amb el sistema universitari a les Illes Balears durant l'any acadèmic 2020-21, un any condicionat per la crisi sanitària provocada per la covid-19. Més concretament, en relació amb la UIB (Universitat de les Illes Balears), es donen les dades sobre l'evolució del nombre d'alumnes en els darrers anys, la dotació de professorat i de personal d'administració i serveis (PAS), la qualitat universitària en termes de resultats derivats de l'aplicació dels sistemes de garantia de la qualitat i de la posició als rànquings de les universitats, així com el nivell d'inserció laboral dels graduats universitaris. També es donen dades sobre les dues universitats a distància més importants a la nostra comunitat autònoma: la UNED (Universitat Nacional d'Educació a Distància) i la UOC (Universitat Oberta de Catalunya).

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito dar a conocer los datos más relevantes en relación al sistema universitario en las Islas Baleares en el año académico 2020-21, un año condicionado por la crisis sanitaria provocada por el covid-19. Más concretamente, en relación a la UIB (Universitat de les Illes Balears), se facilitan los datos sobre la evolución del número de alumnos en los últimos años, la dotación de profesorado y de personal de administración y servicios (PAS), la calidad universitaria en términos de resultados derivados de la aplicación de los sistemas de garantía de la calidad y de la posición en los rankings de las universidades, así como el nivel de inserción laboral de los graduados universitarios. También se dan datos sobre las dos universidades a distancia más importantes en nuestra comunidad autónoma: la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y la UOC (Universitat Oberta de Catalunya).

I. INTRODUCCIÓ

El present estudi té com a propòsit donar a conèixer les dades més rellevants en relació amb el sistema universitari a les Illes Balears de l'any acadèmic 2020-21. Més concretament, en relació amb la UIB (Universitat de les Illes Balears), es donen les dades sobre l'evolució del nombre d'alumnes en els darrers anys, la dotació de professorat i de personal d'administració i serveis (PAS), la qualitat universitària en termes de resultats derivats de l'aplicació dels sistemes de garantia de la qualitat i de la posició als rànquings de les universitats, així com el nivell d'inserció laboral dels graduats universitaris. També es donen dades sobre les dues universitats a distància més importants a la nostra comunitat autònoma: la UNED (Universitat Nacional d'Educació a Distància) i la UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Aquest nou estudi pretén complementar el treball sobre el rendiment acadèmic, la satisfacció i la inserció laboral a les titulacions universitàries oficials de grau de la UIB (Montaño i Mairata, 2020), el qual va ser presentat a la passada edició de l'*Anuari de la Educació*.

D'acord amb la CRUE (Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles), l'any 2020 serà recordat com l'*any covid-19*, el nom de la pandèmia vírica que ha condicionat l'activitat social i econòmica de tot el món i ha forçat el canvi de les relacions socials, la mobilitat, l'educació, l'àmbit laboral i els hàbits d'oci. Pel que fa a les institucions universitàries, s'ha fet un esforç molt important per tal

d'adaptar l'activitat docent —a més de la resta d'activitats acadèmiques—, a les modalitats d'ensenyament semipresencial i no presencial derivades de les restriccions de mobilitat, accelerant l'ús de les eines de teleeducació i de metodologies docents alternatives a les més tradicionals. Veurem que alguns dels resultats d'aquest treball reflecteixen l'efecte de la covid-19 sobre l'educació superior.

Amb el conjunt de dades i resultats que se presentaran al llarg d'aquest treball sobre el sistema universitari a les Illes Balears i en aquest context condicionat per la pandèmia, els autors pretenem millorar el coneixement sobre la realitat i la qualitat de la formació universitària, detectar forteses 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.

2. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ENTRE 2015-2020

L'any acadèmic 2020-21 a la UIB hi ha hagut 14.128 alumnes matriculats en estudis oficials, al marge de l'alumnat de la UOM (Universitat Oberta per a Majors) i les altres ofertes formatives. Des de l'any 2015-16 (13.664), aquest nombre ha augmentat lleument (3,4 %) (vegeu el quadre 1).

QUADRE 1. EVOLUCIÓ DE LA TOTALITAT DE L'ALUMNAT MATRICULAT A LA UIB

Any acadèmic	2015-16	2018-19	2020-21
Nombre d'alumnes	13.664	13.201	14.128
% (2015 base 100)	100,00%	96,61%	103,4%
% de variacions 2014-2020			107,0%

Nombre d'alumnes en estudis oficials.

Font: «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2020). Elaboració pròpia.

Calculant l'alumnat matriculat a la UIB per cada 100 joves entre 18 i 24 anys, observem com la taxa bruta d'alumnat universitari ha anat disminuint lleument entre l'any acadèmic 2015-16 (17,35 %) i 2018-19 (16,51 %). L'any 2020-21 es manté aquesta lleu baixada i se situa en un 16,46 %. Cal dir que aquestes dades no consideren tot l'alumnat universitari que es matricula a universitats a distància o que fan els estudis fora de les Illes Balears. Així i tot, són dades molt baixes en comparació amb les altres comunitats autònomes (vegeu el quadre 2).

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

Any acadèmic	2015-16	2018-19	2020-21
Nombre d'alumnes	13.664	13.201	14.128
Joves entre 18 i 24 anys	78.736	79.942	85.839
% d'universitaris per cada 100 joves	17,35%	16,51%	16,46%

Nombre d'alumnes en estudis oficials.

Font: «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2020) i Padró 2020 lbestat. Elaboració pròpia.

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

La diversificació dels grups i la reorganització dels estudis ha conduït a l'augment de la càrrega docent (vegeu el quadre 3). Dels 16.529 crèdits de l'any 2015-16 s'ha passat a 17.963 l'any 2020-21. L'increment de la càrrega real des de l'any 2015-16 és d'un 8,68 %.

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

Any acadèmic	2015-16	2018-19	2020-21
Càrrega docent en crèdit	16.529	17.508	17.963
% de variacions 2015-2018-2020		105,92%	108,68%
% de variacions 2018-2020			102,60%

Font: «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2020). Elaboració pròpia.

Tenint en compte aquest indicador, la dotació de professorat l'any acadèmic 2020-21 és equivalent a 1.005 docents a temps complet. L'augment, ajustat a les dedicacions, és un 9,72 % més alt en relació amb l'any 2015-16 (vegeu el quadre 4).

QUADRE 4. PROFESSORAT A TEMPS COMPLET A LA UIB

Any acadèmic	2015-16	2018-19	2020-21
Professorat equivalent a temps complet	916	972	1.005
% de variacions 2015-2018-2020		106,11%	109,72%
% de variacions 2018-2020			103,40%

Font: «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2020). Elaboració pròpia.

El càlcul per finalitzar la interpretació de les dotacions i la possibilitat de dur a terme el treball acadèmic amb qualitat es realitza amb l'indicador que relaciona les dotacions de professorat amb el nombre d'alumnes (vegeu el quadre 5). Si la dotació de professorat és més gran, la ràtio disminueix. Així, durant els darrers anys, aquesta reducció de ràtio ha variat. Si bé entre l'any acadèmic 2015-16 (14,92) i el 2018-19 (13,58) va disminuir, l'any 2020-21 ha augmentat lleugerament i s'ha situat en 14,05 alumnes per docent.

QUADRE 5. RÀTIO ALUMNAT/PROFESSORAT A LA UIB

Any acadèmic	2015-16	2018-19	2020-21
Ràtio alumnes per professor/a	14,92	13,58	14,05
% de variacions 2015-2018-2020		91,02%	95,64%
% de variacions 2018-2020			105,08%

Font: «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2020). Elaboració pròpia.

El personal d'administració i serveis (PAS) de la UIB és un dels components fonamentals per al manteniment dels processos que es desenvolupen a la universitat (vegeu els quadres 6 i 7). Dins d'aquest grup, heterogeni, s'hi inclouen des dels màxims responsables de l'organització fins al personal d'administració de tots els nivells. Aquesta diversitat es pot observar en les diferents situacions contractuals: des de funcionaris de carrera, funcionaris interins, personal contractat de diversos tipus, laborals fixos de conveni i laborals contractats. En els darrers anys han augmentat aquests contractes. La diferència entre els anys acadèmics 2018-19 i 2020-21 és de 10 nous contractes de PAS.

QUADRE 6. PERSONAL D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS A LA UIB

Any acadèmic	2015-16	2018-19	2020-21
Total de PAS(1)	531	580	590
% de variacions 2015-2018-2020		109,22%	111,11%
% de variacions 2018-2020			101,72%

Nota 1: té en compte la totalitat del PAS, és a dir: funcionaris de carrera, funcionaris interins, funcionaris contractats, laborals fixos de conveni, laborals interins de conveni i laborals contractats.

Font: «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2020). Elaboració pròpia.

La ràtio que mostra el nombre de docents per cada PAS permet una interpretació més minuciosa. La disminució que hi va haver entre l'any acadèmic 2015-16 (1,73 docents/PAS) i 2018-19 (1,68 docents/PAS), no s'ha mantingut durant els darrers anys. Durant l'any 2020-21 la ràtio ha augmentat (1,70 docents/PAS). En qualsevol cas, la qualitat de la feina realitzada es manté no només amb la quantitat de personal, sinó també gràcies a una important política de formació i l'estabilitat de les dotacions del PAS, amb personal de llarga trajectòria en els llocs de feina clau.

QUADRE 7. RÀTIO PROFESSORAT/PAS A LA UIB

Any acadèmic	2015-16	2018-19	2020-21
Ràtio professorat per PAS	1,73	1,68	1,70
% de variacions 2015-2018-2020		97,10%	98,26%
% de variacions 2018-2020			101,19%

Font: «Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears» (dades de novembre de 2020). Elaboració pròpia.

4. QUALITAT UNIVERSITÀRIA DE LA UIB

Al llarg de l'any acadèmic s'han tingut en compte una sèrie de factors que han ajudat a comprovar la qualitat de la docència impartida a la UIB. Entre aquests factors destaquem els tres més rellevants:

- Aplicant el sistema de garantia de qualitat s'han continuat emprant els processos de creació, modificació i seguiment de titulacions. Pel que fa al procés d'acreditació, s'ha enllestit amb èxit el procés d'acreditació de tots els títols oficials de grau i màster.

- S'han obtingut els segells europeus de qualitat EUR-ACE i EUR-INF per als següents títols de grau de l'Escola Politècnica Superior: Enginyeria Telemàtica, Enginyeria Industrial i Enginyeria Informàtica.
- Arran de l'estructura d'estudis que va implantar el Procés de Bolonya, s'ha aconseguit que els estudis de màster oficial s'hagin consolidat com una etapa necessària i demandada pels joves durant la seva trajectòria acadèmica. Davant aquesta situació els estudis de màsters oficials de la UIB han mostrat una gran capacitat d'atracció. L'àmplia i diversificada oferta de màsters universitaris que presenta la UIB comprèn tots els àmbits de coneixement i les diferents orientacions formatives (professionalitzadora, de recerca, d'especialització).

A més, és necessari destacar els bons resultats de la UIB en els rànquings d'universitats realitzats per part de diferents grups i organismes. Comparant indicadors que avaluen la qualitat de les universitats, tenen en compte dades de diversa naturalesa, referents a cada institució, seleccionats pels autors considerant les diferents raons de mesurabilitat.

La configuració de rànquings, junt amb la burocratització que suposen alguns processos d'anàlisi de qualitat, han suposat que els processos d'avaluació institucional que realitzen les universitats hagin reduït la seva rellevància. Tot i que són útils per fer comparacions, el diagnòstic parcial que proporcionen aquests rànquings és poc útil per planificar com millorar la institució de manera global. L'obsessiu desig de millorar la posició en els rànquings pot provocar que es prioritzin els indicadors que avaluen aquests, deixant de banda la resta d'aspectes rellevants del sistema universitari que defineixen i condicionen la globalitat de la qualitat institucional.

Des de 2012 el Centre de Classificació Universitària Mundial (CWUR) publica un rànquing acadèmic d'universitats global que avalua la qualitat de l'educació, l'ocupació d'antics alumnes, la producció de recerca i les citacions sense dependre de les enquestes i els enviaments de dades universitàries. El CWUR és una organització de consultoria que ofereix assessorament en polítiques, coneixements estratègics i gestió del coneixement als governs i les universitats per millorar els resultats educatius i de recerca. Aquest rànquing començà amb l'objectiu de qualificar les cent millors universitats mundials i es va ampliar l'any 2014 a les mil millors entre les 18.000 principals universitats del món. Així, el rànquing del CWUR és la classificació acadèmica més gran que es du a terme (vegeu el quadre 8).

Al llarg dels darrers anys, la UIB es manté entre les mil millors universitats del món i entre les trenta de l'Estat. Tot i que aquests darrers anys havia baixat algunes posicions, tant a l'àmbit nacional com internacional, aquest 2021 la UIB torna a situar-se en posicions similars al 2018. Així mateix, l'augment de la puntuació agregada quant a les tasques fetes és lleu, passant dels 71 punts el 2018 als 71,7 actuals. Aquestes dades confirmen que la UIB manté els bons resultats assolits els darrers anys gràcies a l'esforç de la comunitat universitària i malgrat les mancances de finançament del sistema universitari de les Illes Balears.

QUADRE 8. LA UIB AL RÀNQUING DEL CENTRE DE CLASSIFICACIÓ UNIVERSITÀRIA MUNDIAL (CWUR)			
POSICIÓ AL RÀNQUING 2018-19			
Universitat	Rang a Espanya	Rang mundial	Puntuació agregada (educació, impacte...)
Universitat de Barcelona	1	87	82,1
Universitat Autònoma de Barcelona	2	152	79,6
Universidad Complutense de Madrid	3	264	77,0
Universitat de les Illes Balears	29	820	71,0
Universidad de la Coruña	38	989	69,8
POSICIÓ AL RÀNQUING 2021-22			
Universitat de Barcelona	1	131	80,6
Universitat Autònoma de Barcelona	2	186	79
Universidad Complutense de Madrid	3	247	77,7
Universitat de les Illes Balears	25	772	71,7
CEU Universidad San Pablo	53	1999	65,7

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

5. INSERCIÓ LABORAL DELS GRUATS UNIVERSITARIS DE LA UIB

La inserció laboral s'ha pogut calcular a partir dels resultats 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. S'han considerat dos indicadors (Montaño i Mairata, 2020):

- **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 %. Per la seva part, a l'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, s'obté 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, 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. Per 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 (Montaño i Mairata, 2020).

6. UNED I UOC

La crisi sanitària provocada per la covid-19 i les seves conseqüències a tots els àmbits, com és el cas de l'aïllament, les mesures sanitàries, la major quantitat de temps disponible per una realitat laboral incerta, han propiciat l'increment dels estudiants en estudis universitaris a distància com a una opció factible i segura. A continuació, analitzarem les dades de les dues universitats a distància més importants a la nostra comunitat autònoma: la UNED i la UOC.

Estudis a la UNED

La UNED és la Universitat Nacional d'Educació a Distància i s'ha vist clarament afectada en positiu per les actuals circumstàncies sanitàries. La UNED l'any 2020-21 ofereix 29 estudis de grau, 79 màsters oficials, estudis de doctorat, així com estudis d'accés a la universitat (per 25, 45 i 40 anys, a més de l'acreditació d'estudiants estrangers). També ofereix altres estudis de formació permanent.

Si es fa una comparació entre els alumnes matriculats a la UNED respecte a l'any anterior 2019-20 es veu que l'increment, en tots els estudis menys en les titulacions pròpies, ha estat considerable (un 10 % d'increment global) (vegeu el quadre 9).

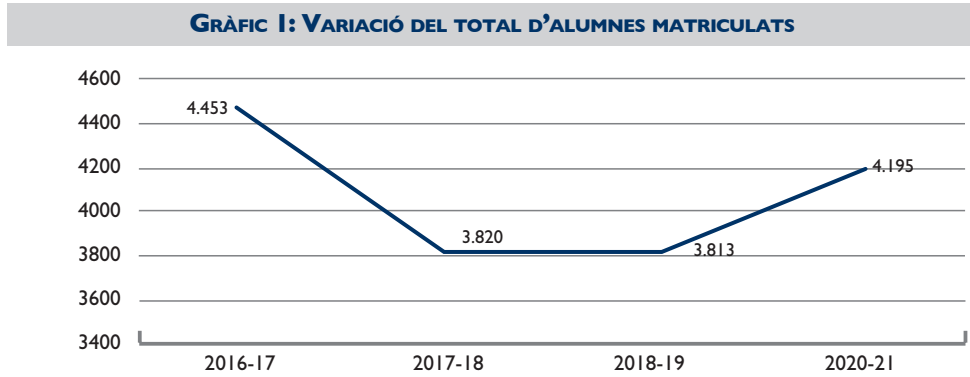
QUADRE 9. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT MATRICULAT A LA UNED

Estudis per any acadèmic i sexe	2019-2020			2020-2021			Diferències
	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	Total
Accés	220	211	431	243	315	558	127
Grau	1.304	1.676	2.980	1.364	1.932	3.296	316
Postgrau	80	95	175	88	101	189	14
Altres	75	151	226	73	79	152	-74
Total	1.679	2.133	3.812	1.768	2.427	4.195	383

Font: UNED. Elaboració pròpia.

Com es pot veure, l'increment ha estat significatiu, tot tenint en compte que els darrers anys l'increment d'alumnes a la UNED ha estat fluctuant, per mor de diferents motius, essent el canvi dels

plans d'estudi i la desaparició total de les diplomatures i llicenciatures un dels factors principals (vegeu el gràfic 1):



Font: UNED. Elaboració pròpia.

Aquest increment en els estudis també es pot observar en el nombre d'alumnes de primer matriculats als diferents graus de la UNED, els quals representen un poc més del 40 % del total d'alumnes (vegeu el quadre 10).

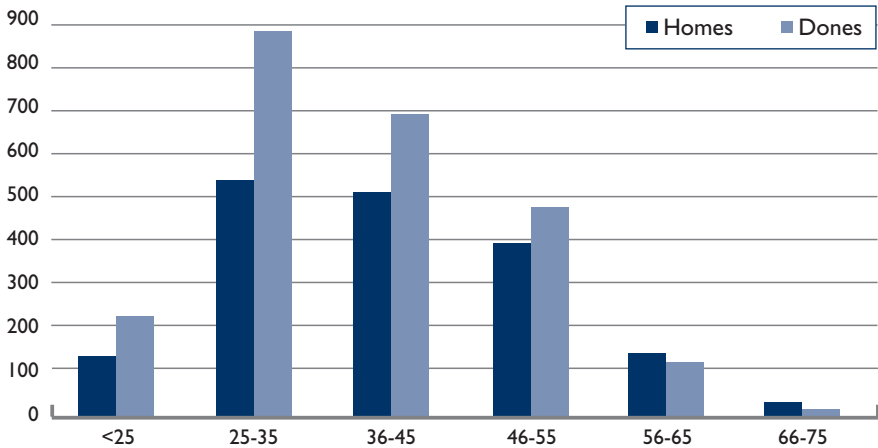
**QUADRE 10. ALUMNES MATRICULATS A LA UNED PER DEPARTAMENT.
ALUMNES A 1r. PERCENTATGE D'ALUMNES A 1r**

Departament	Primer curs			Total cursos			% d'alumnes de 1r
	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	
Ciències	82	59	141	168	134	302	46,69
Psicologia	132	386	518	302	840	1.142	45,36
Educació	22	105	127	66	267	333	38,14
Filologia	44	114	158	132	313	445	35,51
Econòmiques i Empresarials	112	139	251	327	378	705	35,60
Dret	229	293	522	660	831	1.491	35,01
Geografia i Història	105	112	217	270	233	503	43,14
Enginyeria Industrial	38	6	44	84	22	106	41,51
Polítiques i Sociologia	38	27	65	115	61	176	36,93
Filosofia	51	63	114	110	117	227	50,22
Enginyeria Informàtica	46	11	57	85	18	103	55,34

Font: UNED. Elaboració pròpia.

La distribució dels alumnes de nou ingrés a la UNED per sexes ha estat de 772 homes i 1.168 dones. A més de l'increment d'alumnat a la UNED, s'ha d'indicar que segueix essent una universitat triada més per les dones que pels homes (vegeu el gràfic 2). També es pot observar com la UNED és una universitat triada per franges d'edat més avançades respecte a altres universitats.

GRÀFIC 2: DISTRIBUCIÓ D'ALUMNES PER SEXE I PER FRANJA D'EDAT A LA UNED



Font: UNED. Elaboració pròpia.

Estudis a la UOC

Una altra universitat a distància en la qual els alumnes de les Balears solen cursar els estudis superiors és la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Els alumnes de les Illes Balears cursen a la UOC 25 estudis de grau, 51 estudis de màster, 1 estudi de doctorat, 10 programes de postgrau propis, a més d'un centre d'idiomes moderns per a l'aprenentatge d'idiomes i un programa de desenvolupament professional (cursos de formació que ofereixen l'oportunitat d'adquirir coneixements universitaris i habilitats que s'apliquen des del primer moment en l'entorn professional).

Contràriament al que ha passat amb la UNED, l'evolució de la matrícula a la UOC respecte als anys passats ha estat negativa i perd alumnes respecte de l'any acadèmic 2018-19 (vegeu el quadre 11 i el gràfic 3).

Com es pot veure, aquest any la UOC ha perdut un 21,4 % dels seus alumnes respecte de l'any passat. Aquesta realitat segur que té unes explicacions molt diverses, però una hipòtesi podria estar associada al fet que, com que són uns estudis privats —a diferència de la UNED, que és universitat pública—, la crisi econòmica relacionada amb la pandèmia pot haver afectat de forma més directa a la matriculació en aquests estudis.

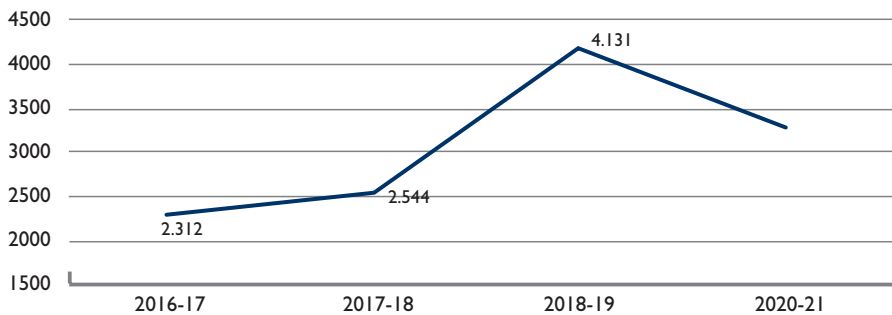
QUADRE 11. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT MATRICULAT A LA UOC

Estudis per any acadèmic i sexe	2019-2020			2020-2021			Diferències
	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	Total
Graus	1.279	1.419	2.698	956	1.101	2.057	-641
Màsters universitaris	383	592	975	329	446	775	-200
Doctorat	0	0	0	0	1	1	1
Postgrau propi	82	94	176	55	68	123	-53
Centre d'idiomes moderns	91	133	224	80	153	233	9
Altres (1)							
PDP				20	12	32	
ACLL	20	38	58	17	49	66	8
Total	1.855	2.276	4.131	1.457	1.830	3.287	-876

Nota 1: PDP: Programes de desenvolupament professional; ACLL: Assignatures per cursar lliurement.

Font: UNED. Elaboració pròpia.

GRÀFIC 3: EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'ALUMNES MATRICULATS A LA UOC



Font: UNED. Elaboració pròpia.

Tot i la baixada dels alumnes en el total de la UOC, es pot veure que la primera matrícula segueix essent bastant alta tant als estudis de grau com de màster (vegeu el quadre 12).

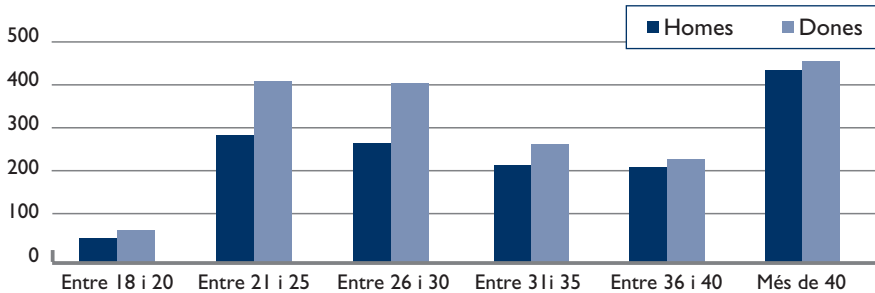
QUADRE 12. ALUMNES MATRICULATS A LA UOC PER ESTUDIS. ALUMNES DE NOU INGRÉS. PERCENTATGE D'ALUMNES DE NOU INGRÉS

Estudis	Nou ingrés			Total cursos			% d'alumnes de nou ingrés
	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	
Grau	306	362	668	956	1.101	2.057	32,5
Màster universitari	152	204	356	329	446	775	45,9
Total	458	566	1.024	1.285	1.547	2.832	36,2

Font: UOC. Elaboració pròpia.

Referent a l'edat, la UOC també és una universitat en què els alumnes tenen una edat superior que en les universitat presencials. També és important indicar que és una universitat on hi ha més alumnes dones que homes (vegeu el gràfic 4).

GRÀFIC 4: DISTRIBUCIÓ D'ALUMNES PER SEXE I PER FRANJA D'EDAT A LA UOC



Font: UNED. Elaboració pròpia.

Comparació entre UNED i UOC

Tot i les diferències entre la UNED i la UOC, en què la més fonamental és que una és pública (UNED) i l'altra és privada (UOC), amb la diferència de cost per a l'estudiant que això comporta, existeixen un conjunt de dades que són comparables i ens poden ajudar a entendre quin és el lloc que ocupen aquestes universitats en la demanda universitària de les Illes Balears.

Una és el fet que el percentatge dels alumnes majors de 35 anys que cursen estudis a la universitat és bastant alt. Però no es pot dir que en franges d'edat baixes, menors de 25 anys, la proporció sigui igual. Veiem a el quadre 13 que la UOC és una opció triada pels alumnes més joves que la UNED.

QUADRE 13. PERCENTATGE D'ALUMNES PER EDAT A LA UNED I A LA UOC

	UNED	UOC
Menors de 25 anys	8,8	34,8
Majors de 35 anys	57,2	39,8

Font: UNED i UOC. Elaboració pròpia.

Les dues universitats també presenten diferències en el tipus d'estudis que els alumnes trien (vegeu el quadre 14). Es pot observar que la UNED té més alumnes matriculats als graus que als postgraus amb una proporció de 15 vegades més de grau que de postgrau, mentre que a la UOC la proporció és aproximadament d'1 a 3. Podem dir, doncs, que la UNED és una universitat triada per iniciar els estudis. Mentre que el 23,6 % dels alumnes de la UOC ja tenen una titulació i el 35,2 % s'incorporen a aquesta universitat havent començat ja estudis a altres universitats.

QUADRE 14. PERCENTATGE D'ALUMNES PER ESTUDIS A LA UNED I A LA UOC

	UNED	UOC
Grau	78,6	62,6
Postgrau oficial	4,5	23,6

Font: UNED i UOC. Elaboració pròpia.

Cap de les dues universitats té una quantitat significativa d'alumnes que cursin el doctorat. Per altra banda, la distribució per pobles és pràcticament igual o amb variacions mínimes.

Si bé és cert que aquestes dues són les universitat que més presència tenen actualment en línia a les Illes Balears, no podem deixar d'esmentar que existeixen altres universitats que presenten estudis, tant de grau com de postgrau, que també són presents a les Illes Balears, però amb una incidència molt menor a aquestes dues.

Finalment, cal apuntar que a les Illes Balears també es poden cursar estudis universitaris presencials al CESAG (Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez), centre adscrit a la Universitat de Comillas, el qual ofereix graus oficials de l'àmbit de l'educació, la comunicació, l'activitat esportiva, així com diversos postgraus i cursos.

7. CONCLUSIONS

Una vegada presentades les dades més rellevants en relació amb el sistema universitari a les Illes Balears de l'any acadèmic 2020-21, a continuació es presenten les principals conclusions:

- La UIB, amb un total de 14.128 alumnes matriculats l'any 2020-21, ha experimentat un lleuger augment del 3,4 % en relació amb l'any 2015-16. No obstant això, la taxa bruta d'alumnat universitari ha anat disminuint i, actualment, se situa en un 16,46 %, un valor molt baix en comparació amb les altres comunitats autònomes.
- La càrrega docent a la UIB també ha experimentat enguany un increment del 8,68 % amb referència a l'any 2015-16, amb una dotació de professorat equivalent a 1.005 docents a temps complet. No és el cas de la ràtio alumnat/professorat, la qual ha disminuït en els darrers anys amb un lleuger augment l'any 2020-21 situant-se en un 14,05. La ràtio entre el nombre de docents i de PAS també ha tingut una trajectòria similar amb una disminució en els darrers anys amb un mínim augment enguany.
- Al llarg dels darrers anys, la UIB es manté entre les mil millors universitats del món i entre les trenta de l'Estat. Tot i que aquests darrers anys havia baixat algunes posicions, tant a l'àmbit nacional com internacional, aquest 2021 la UIB torna a situar-se en posicions similars al 2018. Aquestes dades confirmen que la UIB manté els bons resultats assolits els darrers anys gràcies a l'esforç de la comunitat universitària i malgrat les mancances de finançament del sistema universitari de les Illes Balears.

- 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 pel 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 el de la resta de titulats a nivell 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.
- En relació amb les dues universitats a distància més importants a la nostra comunitat autònoma, la UNED ha experimentat un increment global del 10 % en el nombre de matriculats respecte a l'any passat, probablement explicat per la crisi sanitària provocada per la covid-19. Mentre que la UOC ha decrescut en un 21,39 % el nombre de matriculats. Totes dues comparteixen un perfil d'alumnat amb una edat més avançada respecte a altres universitats i amb un percentatge majoritari de dones. La UOC és una opció triada per alumnes més joves en comparació amb la UNED. Aquesta darrera és una universitat triada per iniciar els estudis, mentre que la UOC té un major percentatge d'estudiants que cursen un postgrau.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ministerio de Universidades (2020). Datos y cifras del sistema universitario español. 2019-2020. <<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/universitaria/datos-cifras.html>>.

Montaño, J.J. i Mairata, M.J. (2020). «Rendiment acadèmic, satisfacció i inserció laboral a les titulacions universitàries oficials de grau de la Universitat de les Illes Balears». A: Amer, J. (Dir.). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2020* (p. 62-73). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

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.

<https://transparencia.uib.cat/digitalAssets/553/553590_546042_informe-complet.pdf>.

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

La formació professional a les Balears. Un tast des de l'orientació acadèmica i professional

Lluc Mas

RESUM

Aquest treball pretén mostrar la situació de la formació professional a les Illes Balears més enllà de les dades purament estadístiques, centrant l'atenció en tot allò que fa referència a aquesta oferta formativa. Un itinerari que va des del més elemental, com és la formació professional bàsica, fins als estudis superiors, tant els de grau universitari com els corresponents als cicles formatius de grau superior, i fa menció a un conjunt de millores realitzades al llarg d'aquests darrers anys, tenint en compte les que pròperament permetran la LOMLOE i la nova llei d'FP.

RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar la situación de la Formación Profesional en las Islas Baleares más allá de datos puramente estadísticos, centrandó la atención en todo lo referente a esta oferta formativa. Un itinerario que va desde lo más elemental, como es la formación profesional básica, hasta los estudios superiores, tanto los de grado universitario como los correspondientes a los ciclos formativos de grado superior, y haciendo referencia a un conjunto de mejoras realizadas a lo largo de estos últimos años, teniendo en cuenta las que próximamente permitirán la LOMLOE y la nueva Ley de FP.

I. INTRODUCCIÓ

Tot i que la formació professional va assolint un reconeixement social i professional cada cop més rellevant, no és menys cert que encara resta molta feina a fer, també en l'àmbit acadèmic.

El desconeixement d'aquests estudis per part del professorat de secundària és en general més que evident, entre d'altres coses perquè al llarg de la seva carrera no han tengut la possibilitat de conèixer el vertader potencial de la FP.

Si tenim en compte que tota acció docent, en major o menor mesura, duu implícita la funció orientadora, és fonamental que el professorat de secundària conegui els diferents itineraris i possibilitats que permet la FP dins el sistema educatiu espanyol, i pugui anar més enllà dels prejudicis que fins i tot avui encara són determinants a l'hora de fer un consell orientador al final de l'educació secundària obligatòria (ESO).

2. VEGEM ALGUNS FETS

Segons el projecte «Itinerarios de éxito y abandono en la Formación Profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2» (IEAFP) (Pinya i Salvà, 2021), els resultats del qual estan recollits en la *Guia interactiva en línia de prevenció de l'abandonament dels estudis de formació professional*, en el cas de la formació professional bàsica (FPB) i de la formació professional de grau mitjà (FPGM), al cap de pocs mesos d'iniciar la seva formació, al voltant del 22 % de l'alumnat en els dos nivells ja ha pensat a deixar-la, i entre el primer i el segon curs al voltant d'un de cada tres alumnes d'FPGM i poc més del 21 % en el cas d'FPB, de fet, abandona els estudis. Si a més tenim en compte que, segons el mateix

estudi, l'abandonament al cap de tres anys d'iniciar la formació supera el 50 % en el cas de l'alumnat d'FPB i també és superior al 40 % a la FPGM, vol dir que, malgrat les accions que es duen a terme, cal dedicar-li el màxim d'atenció possible. Però no només des de les administracions educatives o dels mateixos centres, perquè l'acció que cal fer traspasa l'àmbit acadèmic i el formatiu, ja que requereix incloure el conjunt de la societat, començant per la resta d'administracions i els agents socials, però també les famílies.

De fet, les comunitats autònomes amb menor índex d'abandonament són les que, en la majoria dels casos, entre els requisits que es demanen per accedir a un lloc de feina hi ha el d'exigir una titulació o algun tipus de qualificació, i això a casa nostra en molts de sectors malauradament és una excepció.

Si a l'hora de fer una convocatòria per accedir a qualsevol lloc de feina, almanco quedés clar que es prioritzaran els aspirants amb el títol corresponent o amb una qualificació oficialment reconeguda, tot i no ser l'única causa d'abandonament, és més que probable que contribuiria i molt a reduir-la amb tot el que això implica.

Cal tenir present que dos dels avantatges de contractar un titulat d'FP respecte d'una persona sense qualificació són, per una part, la garantia que el titulat coneix l'especialitat del lloc de feina al qual es presenta, perquè ha estat formant-se almanco durant 2.000 h, i això és una garantia de permanència. Per l'altra, que no caldrà període de formació, o aquest serà mínim, perquè només s'haurà de limitar a conèixer les particularitats d'aquell lloc de feina i, per això, ben aviat ja podrà demostrar la seva competència professional.

Per altra part, si partim del fet que l'educació secundària superior (batxillerat i FPGM) és el mínim de formació necessària per afrontar el futur amb garanties, queda clar que l'ESO no és suficient i s'ha d'anar cap al batxillerat o la FPGM per continuar, si és possible, amb els estudis superiors.

Per tot el que hem dit anteriorment, la lluita contra l'abandonament ha de ser una constant i, precisament perquè no és atribuïble a una sola causa, les accions per reduir-lo exigeixen intervencions al llarg de tota l'escolarització, fins i tot abans de l'ESO, i des de diferents àmbits: acadèmic, familiar i professional. Sobretot en moments o períodes concrets, com és a l'hora d'haver d'elegir itinerari, en el consell orientador o durant les tutories, les quals ens recorden que la funció orientadora és transversal en la responsabilitat que com a docent té el professorat de qualsevol especialitat.

Aquí, cal tenir en compte les aportacions realitzades pel Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP), en el marc del projecte «Early leaving from education and training» (CEDEFOP, 2016), també recollides en la *Guia interactiva en línia de prevenció de l'abandonament dels estudis de formació professional*, quan agrupa les iniciatives per a la reducció de l'abandonament en tres grans tipus:

- Mesures de prevenció, com són reformes en la formació professional adreçades a incrementar la disponibilitat, qualitat, atractiu i rellevància de la FP; els programes pont o de transició cap a la FP; els incentius financers; els recursos i suports específics, i també la formació del professorat.

- Mesures d'intervenció, a partir de sistemes d'atenció primerenca; del suport de professionals en l'àmbit de l'assessorament, l'orientació, la tutoria i la gestió de casos, sense oblidar les estades a fora de la formació.
- Mesures de compensació, dirigides a obrir la FP a nous grups d'alumnat, mitjançant programes d'FP de segona oportunitat, i programes globals de segona oportunitat de retorn a l'educació a través de la FP.

Moltes d'aquestes accions ja s'han realitzat a les nostres illes, com les que es duen a terme des de la mateixa creació del Punt d'Orientació Acadèmica i Professional (POAP), del qual parlarem més endavant.

Amb referència a les mesures comentades abans, caldrà posar esment als canvis que introduirà la LOMLOE i la nova llei d'FP com són un sistema més integrat, modificant les condicions d'accés, creant ponts amb la resta del sistema educatiu, incloent els estudis professionals d'arts plàstiques i disseny, possibilitant, per posar un exemple, l'accés a aquests estudis amb el títol de tècnic.

D'altra banda, coincidint amb les mesures de compensació, es podran oferir programes formatius dirigits a majors de 17 anys sense qualificació, que els permetran titular, i també es crearan ofertes d'FPB per a l'alumnat amb necessitats educatives especials, així com adaptacions metodològiques i organitzatives per a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu.

Pel que fa a l'accés a un títol, atès que cada vegada la FP és més flexible, caldrà plantejar-se possibilitar que aquelles persones que han superat les unitats de competència equivalents a la majoria dels seus mòduls professionals puguin accedir a un cicle formatiu sense necessitat d'haver de fer cap prova i poder cursar els mòduls que els resten per completar el títol. Prova que, per altra part, té tot el sentit quan es tracta de persones que no tenen cap competència acreditada.

A més, si tenim en compte que el títol d'ESO i el batxillerat o la prova d'accés per accedir als estudis d'FPGM o d'FPGS estan per demostrar que es tenen els coneixements necessaris per aprofitar i superar els seus mòduls professionals, com es pot justificar que una persona amb les acreditacions esmentades anteriorment no ha de poder accedir a cursar els mòduls que li resten sense necessitat d'aquella prova? Perquè no només ha demostrat que els pot superar, sinó que ja els té superats!

S'ha de ser coherent i fer una passa endavant —amb la nova llei d'FP no es podrà tenir millor—, perquè si no es fa es mantindrà una barrera sense sentit entre la via acadèmica i la professional.

3. MESURES DE PREVENCIÓ

Un exemple d'estímul envers la FP són les beques d'èxit de segona oportunitat, convocades pel SOIB per a joves de 16 a 29 anys que es trobin a l'atur i per incentivar el retorn al sistema educatiu i augmentar la probabilitat de finalització amb èxit d'aquells estudis de joves desocupats que no disposen del títol d'ESO i que volen reincorporar-se al sistema educatiu des dels estudis d'ESPA, d'FPGM i d'FPGS.

Estímul que des d'altres convocatòries es dirigeixen a majors de 30 anys en atur que vulguin cursar educació secundària per a persones adultes (ESPA) o cicles de grau mitjà o superior d'FP presencial.

A més dels premis extraordinaris que es convoquen anualment, un altra mesura d'estímul en els estudis d'FP és el reconeixement de les matrícules d'honor als estudiants amb millors expedients, amb els consegüents avantatges envers els estudis de grau de la UIB, i per tal de facilitar l'orientació de l'alumnat envers l'accés des de la FPGM i el batxillerat a la FPGS, i des d'aquests estudis als de grau universitari de la UIB, des del POAP es van elaborar uns quadres en què es poden veure els CFGM i els CFGS que es cursen a les Balears, amb la corresponent preferència d'accés: Pas de grau mitjà a grau superior, i també la modalitat de batxillerat que hi dona accés preferent, i que podeu trobar en el punt 3, «Pas de batxillerat a CFGS», en aquest enllaç:

<https://www.caib.es/sites/fp/ca/materials_per_a_lorientacia/>. En qualsevol cas s'hauran de tenir en compte les variacions en l'oferta de cicles formatius a cada curs.

Així mateix, els vincles entre la FPGS i els estudis de grau universitari de la UIB permeten un accés directe, tot i que cal consultar els requisits concrets en cada universitat. Però en el cas de la UIB, si hi ha més sol·licituds d'accés a uns estudis de grau que places disponibles, tendran preferència d'accés les sol·licituds amb títol de tècnic superior adscrit a la branca de coneixement del grau, a més dels corresponents reconeixements de crèdits ECTS.

En coherència amb l'accés directe que hi ha entre els diferents estudis d'FP, caldria fer un seguiment del nombre de sol·licituds i de les llistes d'espera que es donen per passar entre els diferents nivells, i revisar probablement un poc més a l'alça els percentatges respecte del total de places reservades durant el procés d'admissió, tot i que ja s'han incrementat d'un 20 % a un 30 %, i així seguir donant a aquest itinerari formatiu el reconeixement que es mereix.

Però per completar aquell seguiment i tenir una informació objectiva de la situació, també serà necessari analitzar l'èxit i l'abandonament de l'alumnat que ha accedit a cursar una FPGS des d'una FPGM, sobretot en el cas d'aquelles famílies professionals que mostren diferències significatives entre els coneixements adquirits durant la FPGM i els mínims necessaris per assegurar l'èxit en la FPGS. Com a exemple, es podria fer seguiment entre el cicle formatiu de grau mitjà de Cures auxiliars d'infermeria i el de grau superior de Laboratori clínic i biomèdic, de la família professional de Sanitat. Exemple que podem fer extensiu a la relació entre altres cicles formatius de qualsevol especialitat, tot i que també és cert que hi ha casos en els quals el pont entre la FPGM i la FPGS és més transitable.

Un altre element clau és la formació del professorat, tant pel que fa a la formació prèvia a l'activitat docent com a la formació permanent un cop s'hi ha accedit. En el primer cas, el professorat de secundària ha de cursar els estudis del Màster Universitari de Formació del Professorat, regulats per l'Ordre ECI/3858/2007; mentre que el professorat tècnic ha de superar el Curs Oficial de Formació Pedagògica i Didàctica Equivalent (COFPDE), d'acord amb l'ordre EDU/2645/2011 (BOE 240, de 5 d'octubre de 2011), que estableix la formació equivalent a la formació pedagògica i didàctica, exigida per aquelles persones que, amb una titulació equivalent a efectes de docència als ensenyaments de

formació professional, volen exercir dita docència però no disposen de la titulació necessària per a accedir als estudis de Màster. En el segon cas, un cop s'ha accedit a l'activitat docent, cal referir-se al Pla Quadriennal de Formació Permanent del Professorat 2020-2024 i a les accions formatives específiques per el professorat d'FP.

Durant la formació del professorat és important garantir que es coneixen les característiques generals de la formació professional, però així i tot difícilment es podran conèixer els detalls de cada un dels cicles formatius envers els quals, en un moment o altre de la seva carrera professional, també haurà d'orientar, tot i que sigui amb l'assessorament de l'orientador o orientadora del centre. En aquests casos és quan les *fitxes d'orientació* (Figura 1), que comentarem més endavant, esdevenen més útils.

4. REALITATS I PROPOSTES D'INTERVENCIÓ

Pel fet de ser una de les causes principals d'abandonament, un aspecte que també exigeix una atenció especial és el de les condicions amb les quals l'alumnat accedeix als estudis d'FP, perquè en molts de casos tenen un denominador comú: la manca d'una informació prou clara respecte del que implica cursar un cicle formatiu.

En aquest sentit, entre les mesures d'intervenció que es poden dur a terme des dels centres hi trobam els protocols dirigits a mostrar la realitat dels cicles formatius als quals es vol accedir. Un exemple consisteix que, en el moment de presentar la sol·licitud, al futur alumnat se'l convoca a una reunió pocs dies abans d'acabar el termini d'inscripció. En aquesta reunió el professorat, juntament amb alumnes i exalumnes del cicle formatiu, presentaran cada un dels mòduls, amb les corresponents sortides professionals i els vincles amb altres estudis, amb la finalitat que els assistents coneguin de primera mà el cicle al qual volen accedir.

La raó de convocar aquella reunió pocs dies abans de finalitzar el termini de presentació de sol·licituds és perquè, com ha passat en alguna ocasió, alguna persona inicialment interessada en un determinat cicle formatiu després de la reunió canvia d'idea i tengui la possibilitat de presentar la sol·licitud en un altre cicle, després d'aprofitar l'assessorament de l'orientador o l'orientadora del centre, o almanco recomanar i oferir una cita amb el POAP. Així mateix, en les presentacions, també hi podria participar algun representant del departament d'orientació per tal de respondre directament a les preguntes que, en el seu àmbit, poguessin plantejar les persones que hi assisteixen.

Un cop finalitzat el procés de matriculació i just havent iniciat el curs, durant alguna de les tutories, una altra acció a fer des dels centres és informar l'alumnat indecís o amb probabilitats d'abandonar el cicle que durant el mes d'octubre encara es pot donar de baixa i demanar plaça en un altre cicle (el plantejament ha de ser aquest). D'aquesta manera, a més de poder canviar de cicle formatiu, el canvi deixa una plaça vacant que pot aprofitar alguna persona que està en la llista d'espera i la qual, durant aquell mes, encara pot aprofitar, evitant que es quedi sense la possibilitat de formar-se, almanco durant aquell curs. També s'han d'explicar les conseqüències dels abandonaments, entre d'altres coses, pel cost en recursos públics que provoca una plaça abandonada.

Per això cal diferenciar entre una baixa provocada per un abandonament i una baixa com a conseqüència d'un canvi de matrícula, precisament perquè en aquest cas no s'hauria de comptabilitzar la baixa com a tal. Així mateix, durant aquelles tutories, també cal informar l'alumnat de la data màxima per fer efectiva la baixa abans de perdre cap convocatòria.

Molt probablement, almanco algunes d'aquestes recomanacions ja es duen a terme en alguns centres, però el cert és que la seva pràctica hauria d'estar molt més generalitzada. Evidentment, no es tracta de promocionar les baixes, sinó de reduir els abandonaments, una diferència subtil que cal tenir molt en compte durant les intervencions anteriors.

Seguint amb aquesta línia de mesures, quan un alumne vol formalitzar la baixa, prèviament, durant la tutoria o a la secretaria del centre, se li podria donar una cita amb el departament d'orientació, per tal rebre un assessorament i mostrar-li alguna via de reinserció acadèmica o poder continuar la seva formació a l'àmbit de l'ocupació. Tot això, amb el benentès que podria renunciar a aquest servei emplenant el document de renúncia corresponent.

5. MESURES DE COMPENSACIÓ: ELS PROGRAMES DE QUALIFICACIÓ INICIAL I DE QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL ESPECÍFICS (PQI I PQIE)

Algunes de les mesures de compensació que ja es duen a terme des del curs 2015-2016 són els Programes de Qualificació Inicial en les dues modalitats (PQI i PQIE). Aquests programes, adreçats a joves de 16 a 21 o 22 anys respectivament, tenen com a objectiu possibilitar l'accés a una qualificació professional de nivell I del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals, amb la conseqüent possibilitat d'inserció laboral, però també obren la possibilitat de continuar els estudis. Estaríem, per tant, dins les anomenades mesures de compensació a través dels programes de segona oportunitat i de retorn als estudis a través de la FP.

Per tal de facilitar la reinserció acadèmica de l'alumnat d'aquests programes es va augmentar la durada dels PQI, passant de les 830 hores inicials a les 1.000 hores actuals, les quals s'organitzen en mòduls generals i mòduls específics, d'acord amb l'annex I de l'Ordre del conseller d'Educació, Universitat i Recerca de 12 de març de 2020 per la qual es regulen els programes de qualificació inicial a les Illes Balears.

Els *mòduls generals* inclouen els mòduls 2 del primer nivell dels ensenyaments per a persones adultes (ESPA), juntament amb el de tutoria i el de prevenció de riscos a la feina. D'aquesta manera, l'alumnat que ha superat el programa pot completar aquells estudis accedint directament a 3r d'ESPA i un cop superat el 4t, al final del segon quadrimestre, pot obtenir el títol d'ESO.

Per la seva part, els *mòduls professionals* inclouen mòduls de títols de formació professional bàsica, associats a unitats de competència de qualificacions professionals de nivell I del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals, així com el mòdul de Pràctiques professionals no laborals, que té la mateixa durada que el corresponent del certificat de professionalitat. D'aquesta manera es pot accedir a l'esmentat certificat un cop s'ha superat el programa.

D'altra banda, els programes de qualificació inicial específics (d'acord amb l'article 7 de l'esmentada ordre que els regula) estan dirigits a joves amb necessitats educatives especials, derivades d'una discapacitat intel·lectual igual o superior al 33 %, amb un nivell d'autonomia personal i social suficient per accedir a un lloc de feina.

Per tal d'assegurar la reinserció acadèmica, tant en el cas dels PQI com en els dels PQIE, seria molt recomanable que algun responsable del CEPA més proper al centre on es desenvolupa el programa hi anés a fer una xerrada, amb la posterior visita al CEPA, per presentar els avantatges d'obtenir el títol d'ESO, cursant en dos quadrimestres, el 3r i el 4t d'ESPA.

Per al desenvolupament dels esmentats programes, anualment es convoquen ajuts econòmics, mitjançant la corresponent resolució del conseller d'Educació i Formació Professional, als quals poden accedir corporacions locals, mancomunitats de municipis, organitzacions no governamentals, associacions professionals i empresarials sense ànim de lucre i entitats d'economia social.

6. QUALIFICACIONS, TÍTOLS I CERTIFICATS

Tot i que amb la LOMLOE i la nova llei d'FP es vol agilitzar el procés, cal tenir present la complexitat que encara existeix en l'actualització dels currículums per respondre a l'evolució de les ocupacions i els llocs de treball, presents i futurs.

En aquest procés ens trobam amb les fases següents:

Detecció – creació o actualització de la qualificació – procés d'acreditació – creació o actualització de certificats i títols.

1. Detecció de la necessitat d'una nova qualificació, des dels Centres de Referència Nacional en col·laboració amb els diferents sectors.
2. Creació o actualització de la qualificació, per part d'un equip d'experts, coordinat per tècnics de l'INCUAL-IQPIB.
3. Procés d'acreditació dels professionals d'acord amb l'experiència i la formació no formal IQPIB (Sancho, 2019).
4. Creació/actualització de la formació associada a les diferents unitats de competència.
5. Elaboració dels mòduls corresponents que permetran l'actualització i la creació de nous títols i certificats.

Tot això alentit, en bona part, per la tramitació administrativa, la qual no ajuda gens.

Una via més ràpida (tot i que no sempre suficient) consisteix a adaptar, almanco en part, els títols a la realitat de les nostres illes, mitjançant la creació de títols propis, que és una competència de les comunitats autònomes i en la qual també es treballa.

Un exemple molt recent de creació d'una nova qualificació a les Illes Balears és la Qualificació de la construcció de pedra en sec, llargament reivindicada per part dels margers i més concretament pel gremi que els agrupa, i sobretot des que el seu ofici va ser declarat l'any 2018 com a patrimoni immaterial per la UNESCO.

Després de moltes hores de feina, des del 24 de novembre de 2020 la Qualificació de pedra en sec ja està inclosa amb un nivell 2 de qualificació en el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals, dins la família professional d'Edificació i Obra Civil.

Si es té en compte que el grup d'experts que va elaborar la qualificació es va constituir l'any 2017, ens podem fer una idea del temps i de l'esforç que s'ha d'invertir per crear una qualificació nova (en aquest cas, més de tres anys), sense comptar el que cal dedicar a l'elaboració de la formació associada i a la creació de nous certificats. Procés encara més llarg quan parlem de la creació de títols nous.

En el cas dels margers, la urgència és vital perquè gairebé no foren a temps d'agafar el relleu dels darrers mestres i va ser gràcies a l'Escola que es va crear a Sóller l'any 1986, i que poc després el Consell de Mallorca en va assumir les competències fins a l'any 2007, que la continuació de l'ofici va ser possible. Però des d'aleshores, la formació ha d'estar estructurada d'acord amb les qualificacions professionals, a partir de les unitats de competència i la formació associada corresponent i així formar part del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals. El fet, però, és que ben aviat ens trobarem en aquella mateixa situació si no hi ha un nou relleu generacional, el qual serà possible gràcies a la formació que es podrà oferir a partir de la que estarà associada a la Qualificació de pedra en sec. Si això no es fa, implicarà no només la pèrdua de l'ofici de marger, sinó també la d'una part del patrimoni cultural i material d'aquestes illes i de la resta de l'Estat, on encara és viu o amb possibilitats de recuperar-se. De moment el procés de reconeixement de l'experiència professional i la formació no formal ja és una realitat. Ara falta la formació associada per possibilitar aquell relleu amb la formació de noves generacions de margers.

S'ha de dir que, a l'àmbit acadèmic, s'està treballant en la creació d'un curs d'especialització d'aquesta qualificació, fins i tot d'incloure un mòdul professional dins un títol de la família d'Edificació i Obra Civil, i en l'àmbit professional, un cop s'hagi elaborat el certificat, el Consell de Mallorca també té previst tornar a posar en marxa l'Escola de margers com més aviat millor.

Amb tot el que s'ha dit anteriorment, ens podem fer una idea del temps que ha de passar entre la detecció d'una nova qualificació o la seva actualització, la realització del currículum de la formació associada, la creació del certificat o del títol i, per acabar, fer efectiva la seva oferta, la qual, entre altres coses, també implica professorat, equipament i infraestructures.

És clar que tot el que hem dit de l'ofici de marger es pot generalitzar a altres oficis tradicionals, a noves qualificacions o a d'altres que cal actualitzar, però sembla que amb la nova normativa tot aquell procés s'agilitzarà significativament. Fins i tot la creació de nous títols.

7. L'ORIENTACIÓ ACADÈMICA I PROFESSIONAL. ELS POAP

El POAP es va crear durant el curs 2015-2016, per iniciativa de la Conselleria d'Educació Universitat i la Conselleria de Treball, Comerç i Indústria, amb la finalitat d'oferir una orientació integral, per això inclou tant la vessant acadèmica com la professional. D'aquesta manera, atén, orienta i resol consultes sobre la formació professional com són: els cicles formatius d'FP, els certificats de professionalitat, l'acreditació de l'experiència laboral amb les diferents vies d'accés o els vincles amb la resta estudis, entre moltes altres coses.

Des del moment de la seva creació s'han dut a terme un gran nombre d'accions i activitats que també inclouen la difusió i promoció de la formació professional, la seva relació amb la resta d'estudis i amb el món laboral, de les quals podem destacar les següents: participació en fires i jornades, xerrades a centres, xerrades a famílies conjuntament amb tècnics de la UIB, posant en valor els estudis d'FP i la seva vinculació amb els estudis de grau universitari, oferint una millor informació i orientació, a l'alumnat de 3r i 4t d'ESO, i de 1r de batxillerat, però també a les seves famílies, a través de les xerrades a centres i a les famílies.

Continuant amb l'objectiu de donar suport a l'orientació, altres tasques dutes a terme pel POAP són la realització de la graella «Itineraris formatius abans de titular en ESO», conjuntament amb el Servei d'Atenció a la Diversitat (SAD), del Departament de Formació i Aprenentatge, de la Direcció General de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa; vinculant els Programes d'Atenció a la Diversitat amb els diferents itineraris formatius que ofereix la FP, des de la FPB, els Programes de Qualificació Inicial (PQI) i els de Qualificació Professional Específica (PQIE), i mostrant les principals característiques en cada cas.

Una altra de les aportacions és l'apartat «Preguntes freqüents», elaborat a partir del registre de consultes realitzades, amb l'objectiu que els ciutadans trobin la resposta als seus dubtes o bé que puguin anar més informats a la seva cita.

Cal mencionar aquí que pel fet de ser una proposta innovadora i per tot el treball realitzat, el Ministeri d'Educació i Formació Professional promociona l'experiència del POAP a Europa a través del web Euroguidance.

Amb referència a l'alumnat amb NESE i NEE, cal tenir present que els estudis d'FP estan totalment vinculats al Sistema Nacional de Qualificacions Professionals i, per tant, a assolir unitats de competència que garanteixin l'autonomia de l'alumnat en l'exercici d'una professió d'un nivell de qualificació determinat.

Pel que fa a la FP del sistema educatiu, amb la legislació actual, les mesures de suport a aquest alumnat són del tot insuficients, i en aquest àmbit almanco podem trobar-nos amb tres grups d'alumnes en funció de les seves possibilitats per algunes unitats de competència, qualificacions o fins i tot un títol complet.

El cas més greu és el d'aquell alumnat amb necessitats educatives especials que per mor de les seves limitacions difícilment podrà assolir un mínim de competències en un cicle formatiu ordinari, en el qual a més no estan permeses les adaptacions curriculars significatives, però que amb mesures especials de suport podrien arribar a assolir-ne algunes. Per aquest motiu és important orientar-lo envers una formació especialment dirigida a aquell grup, com poden ser els PQIE que ja hem comentat en abans.

Un segon grup és el que podria superar determinades unitats de competència, i fins i tot alguna qualificació completa, tot i que no arribés a completar el títol. D'aquesta manera ja podria accedir al mercat laboral amb aquella competència professional reconeguda.

El tercer grup correspondria a aquell alumnat que espaiant els mòduls professionals al llarg de tres o quatre anys pogués arribar a superar tots els mòduls del cicle formatiu i accedir al títol de tècnic. Per què no?

8. LES FITXES D'ORIENTACIÓ, UN RECURS QUE CAL TENIR EN COMPTE

És ben coneguda la importància d'una bona orientació, fonamentada en una informació rigorosa i suficient a l'hora de proposar i decidir quina és la formació més adient per a qualsevol persona que vol accedir o continuar els seus estudis. Per això, també aquí és on les fitxes d'orientació poden contribuir a la reducció de l'abandonament i a la millora de l'èxit, ja que neixen des de l'experiència de molt del professorat d'FP quan afirma que una bona part de l'alumnat nouvingut no coneix prou bé el cicle formatiu al qual s'ha matriculat, ni tampoc les possibilitats d'accés en funció de la demanda de places durant els darrers cursos.

També cal tenir present que el criteri principal que es té en compte durant el procés d'admissió a FPGM i a FPGS és la mitjana de l'expedient acadèmic de l'etapa. Aquest detall, l'alumnat l'ha de començar a conèixer, almanco des dels primers cursos de l'ESO.

La informació corresponent a les demandes sectorials de llocs de feina és també una informació rellevant que cal incloure en les fitxes, i aquí es torna a fer evident la necessària col·laboració amb el Servei d'Ocupació de les Illes Balears (SOIB).

També hem de fer menció al fet que no sempre es correspon la demanda d'ocupació amb l'interès de l'alumnat per formar-se en determinades especialitats, com és el cas de la família de Fusta, moble i suro (MAM), o el d'Energia i aigua (ENA), entre d'altres, restant moltes vacants en l'oferta de places dels cicles respectius. Per contra, en altres hi ha més demanda de formació que d'ocupació. Per això, cal que en la fitxa de cada cicle formatiu es mostri aquesta relació, a part de fer una promoció més selectiva de l'oferta d'FP basant-se en aquesta realitat. Per això caldrà consultar la informació que ofereix el SOIB (<<https://soib.es/>>) a l'apartat d'Ocupació, però també de forma directa a través dels agents socials i, per descomptat, també l'Institut d'Estadística de les Illes Balears (IBESTAT), cercant: «Inserció laboral dels titulats d'FP».

A continuació, en la Figura 1 podeu veure part d'una fitxa d'orientació, que cal completar amb la resta d'assignatures de l'etapa que correspongui (ESO o batxillerat), seguida d'unes recomanacions per emplenar-la, i dels quadres que es mostren en les figures 2 i 3.

Cicle Formatiu:			
Condicions d'accés (comunes a tots els cicles formatius de grau mitjà / superior)	Durada	Títol que se n'obté	
		Tècnic / Tècnic superior:	
Accés directe . . . -	2000 h 2 Cursos complets	Sortides professionals	
		·	·
·		·	
·		·	
Accés mitjançant prova En el cas de no poder accedir directament al cicle es pot realitzar una prova d'accés si es compleixen els requisits següents:	Tipologia d'empresa		
	·	·	
Vinculació amb altres estudis			
Accés directe: de CFGM a Batxillerat o a CFGS, o de CFGS a estudis de grau, amb reconeixement de crèdits ECTS-UIB.			
PRIMER CURS	Hores setmanals/ curs	Coneixements previs necessaris	Exemples d'exercici teòrics i activitats pràctiques
MP..	__h / __h	Llengües · · · ·	· Activitats pràctiques ○ ○ · Exercicis teòrics ○ ○ ·
Què aprendré? · · · · · · · · · ·		Matemàtiques · · ·	· Activitats pràctiques ○ ○ · Exercicis teòrics ○ ○
		Biologia i geologia · · ·	· Activitats pràctiques ○ ○ · Exercicis teòrics ○ ○

Figura 1. Fitxa d'Orientació-I (model parcial)

https://www.caib.es/sites/fp/ca/fitxes_dorientacia/

Recomanacions per emplenar els camps de la fitxa

- **Cicle formatiu:** nom del cicle de la vostra elecció.
- **Títol que se n'obté:** el de tècnic o de tècnic superior corresponent.

- **Condicions d'accés, Sortides professionals i Tipologia d'empresa**, d'acord amb la normativa vigent.
- **Vinculació amb altres estudis** (només el que tenen accés directe): de CFGM a Batxillerat o a CFGS, o de CFGS a estudis de grau, amb reconeixement de crèdits ECTS-UIB.
- **Primer curs i Segon curs**: en aquests camps hi han de constar els mòduls professionals corresponents, amb el seu codi i nom complet: MP..
- **Què aprendré?**: davall cada un dels MP, hi ha de constar un resum breu (millor si és amb una frase) que mostri el més significatiu del mòdul.
- **Hores setmanals / curs**: les corresponents a cada mòdul professional.
- **Coneixements previs necessaris**: els més significatius corresponents a cada una de les assignatures que hi figuren (poden afegir-s'hi les necessàries).
- **Exemples d'exercicis teòrics i activitats pràctiques**: que mostrin la necessitat d'haver adquirit els coneixements previs de cada assignatura del camp anterior, perquè durant el cicle formatiu es realitzaran exercicis i pràctiques que requeriran la competència adquirida a partir d'aquells coneixements.

És important relacionar, un a un (en la mateixa fila), cada coneixement previ amb algun exemple d'exercici o d'activitat pràctica.

- **Completar la fitxa amb aquelles recomanacions que es considerin particularment rellevants...**
 - **Exercicis** que es realitzaran durant el curs i en quin entorn (en un taller, en un laboratori, residència, navegant... i amb quin tipus d'equipament).
 - **Aspectes actitudinals** que es valoraran i que caldrà tenir assolits per tal de ser un bon professional.

En definitiva, el conjunt de la fitxa ha d'incloure tot allò que hauria de saber un futur alumne i el seu professorat abans de matricular-se o aconsellar-li un determinat cicle formatiu, contribuint així a reduir l'abandonament i millorar l'èxit, essent precisament aquesta la seva finalitat. També seria recomanable l'enllaç a algun vídeo de presentació del cicle per mostrar tots els detalls anteriors.

Per a la realització de la fitxa, ens poden servir alguns exemples d'exercicis teòrics que es duran a terme durant la realització del cicle formatiu de tècnic en Fusteria i moble (MAM21), com són: càlculs de superfícies, càlculs de volums, conversions d'escales, càlcul d'unitats de pes i de mesura, elaboració de factures i de pressuposts (càlculs de descomptes, IVA, TAE...), entre d'altres.

Per la seva part, alguns exemples d'activitats poden ser: representació de plànols sobre paper normalitzat; espais, màquines, eines i materials propis d'un taller de fusteria; identificació dels processos de treball i els riscos laborals conseqüents; descripció i redacció d'un procés de treball a partir dels plànols del conjunt del procés d'execució; aplicació de les normes de seguretat; realització dels mecanitzats necessaris per a produir una peça o peces d'un conjunt, d'acord amb les

especificacions tècniques establertes; identificació i utilització dels diferents sistemes de muntatge d'elements de fusteria i dels tipus d'unions utilitzats; maneig de màquines durant el procés de muntatge, o utilització dels adhesius en les proporcions justes... Activitats que mostren la necessitat de tenir la competència matemàtica necessària per realitzar càlculs de percentatges, proporcions, escales, fraccions o regles de tres, la qual cosa s'ha de tenir ben present a l'hora d'orientar un alumne cap a aquell cicle formatiu, perquè la competència professional d'un tècnic en Fusteria i moble va molt més enllà de la utilització d'un martell, una llima o una serra. Exactament el mateix que, en el seu àmbit, podríem dir de qualsevol tècnic d'FP.

Però molt probablement si demanéssim a qualsevol persona què creu que necessita saber fer un fuster, la majoria anomenaria unes quantes eines de mà i com a molt un torn, alguna serra mecànica o una polidora. La sorpresa ve que des del sector reclamen una determinada formació perquè en molts de casos l'alumnat es trobarà davant una màquina de control numèric. Per descomptat que aquest exemple es pot generalitzar a qualsevol família professional d'acord amb les seves particularitats.

Algú podria pensar que, en aquest cas, un alumne d'FPGM no té perquè saber manejar una màquina de control numèric, però si és així, li recomano que consulti la qualificació professional de Mecanitzat de fusta i derivats (MAM714_2), que tot i ser del 2004 ja inclou en la competència general: Realitzar la preparació i operació de màquines i equips de mecanitzat. Qualificació que forma part de quatre títols de tècnic (FPGM) d'aquella mateixa família professional, entre els quals trobam el de tècnic en Fusteria i moble, que també inclou el mòdul professional MP0545, de Mecanitzat per control numèric. Especialitat molt demandada pel sector, però que és un exemple més de les diferències entre aquella demanda i una matrícula històricament baixa, que fins i tot faria perillar la continuïtat de la seva oferta, de no ser per l'esmentada demanda del sector i l'esforç del centre (l'IES Politècnic) i el seu professorat.

En tot cas, l'oferta formativa d'FP del sistema educatiu en qualsevol de les seves modalitats (presencial, distància o dual) no s'ha de limitar a satisfer les necessitats actuals dels sectors, sinó que també ha de contribuir al canvi de model productiu i econòmic d'aquestes illes, partir de les aportacions que es poden fer des dels Centres de Referència Nacional, el Centre de Formació i de Recerca Aplicades a la Formació Professional a les Illes Balears, i els centres integrats, a través dels respectius consells socials, dins l'àmbit de les seves competències. Per tant, estariem reivindicant el rol de la FP en la recerca de noves qualificacions i oferir la possibilitat de qualificació o requalificació professional a qualsevol persona interessada.

Així mateix, les fitxes d'orientació han de contextualitzar el títol en el conjunt de l'àmbit de la formació professional, per això, en el quadre de la figura 2, es mostra la correspondència (mòdul a mòdul) entre els títols de diferents lleis (LOGSE i LOE) i les dels títols (LOE) amb el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals i amb els certificats de professionalitat a partir de les unitats de competència. A més, amb la LOMLOE i amb la nova llei d'FP, aquest quadre s'haurà d'ampliar incloent-hi, entre d'altres coses, els vincles amb els estudis de règim especial, però mantenint la mateixa finalitat, és a dir, facilitar una informació rigorosa per poder fer una orientació de qualitat.

Família professional: Serveis socioculturals i a la comunitat. **Nivell de qualificació: 2**

ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA LOGSE Títol de Tècnic en atenció socio sanitària SSC21 Durada: 2.000 hores	ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA LOE Títol de Tècnic en atenció a persones en situació de dependència Durada: 2.000 hores	REFERENT QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL *Qualificació professional d'atenció socio sanitària a persones en el domicili SSC089_2 **Qualificació professional d'atenció socio sanitària a persones dependents en institucions socials SSC320_2 ***Qualificació professional de gestió de cridades de teleassistència SSCG011_2	PROGRAMA FORMATIU ADMINISTRACIÓ LABORAL *Certificat de professionalitat d'atenció socio sanitària a persones en el domicili. SSC50108 **Certificat de professionalitat d'atenció socio sanitària a persones dependents en institucions socials. SSC50208
Planificació i control de les intervencions (132 h)		**UC1016_2.Preparar i donar suport a les intervencions d'atenció a les persones i al seu entorn en l'àmbit institucional indicades per l'equip interdisciplinari.	**MF1016_2.Suport en l'organització d'intervencions en l'àmbit institucional. (100 h)
Atenció sanitària (198 h)	MP0216. Atenció sanitària (205 h)	**UC1017_2.Desenvolupar intervencions d'atenció física adreçades a persones dependents en l'àmbit institucional.	**MF1017_2.Intervenció en l'atenció higienicoalimentària en institucions (70 h)
Higiene (192 h)	MP 217. Atenció higiènica (95 h)	**UC1018_2.Desenvolupar intervencions d'atenció socio sanitària adreçades a persones dependents en l'àmbit institucional.	**MF1018_2.Intervenció en l'atenció socio sanitària en institucions (70 h)
Atenció i suport psicosocial (224 h)	MP0213. Atenció i suport psicosocial (235 h)	*UC0249_2.Desenvolupar intervencions d'atenció física domiciliària adreçades a persones amb necessitats d'atenció socio sanitària.	*MF0249_2.Higiene i atenció sanitària domiciliària (170 h)
Comunicació alternativa (96 h)	MP0214. Suport a la comunicació (100 h)	**UC1019_2.Desenvolupar intervencions d'atenció psicosocial adreçades a persones dependents en l'àmbit institucional.	**MF1019_2.Suport psicosocial, atenció relacional i comunicativa en institucions (130 h)
Suport domiciliari (224 h)	MP0215. Suport domiciliari (235 h)	*UC0250_2.Desenvolupar intervencions d'atenció psicosocial domiciliària adreçades a persones amb necessitats d'atenció socio sanitària.	*MF0250_2.Atenció i suport psicosocial domiciliari (210 h)
Teleassistència (130 h)	MP0831. Teleassistència (130 h)	*UC0251_2.Desenvolupar les activitats relacionades amb la gestió i funcionament de la unitat convivencial. ***UC1423_2.Atendre i gestionar les cridades entrants del servei de teleassistència. ***UC1424_2.Atendre i gestionar les cridades sortints del servei de teleassistència. ***UC1425_2.Manejar eines, tècniques i habilitats per donar servei de teleassistència	*MF0251_2.Atenció domiciliària i alimentació familiar (100 h) ***MF1423_2. Atenció i gestió de trucades entrants en un servei de teleassistència ***MF1424_2. Emissió i gestió de trucades sortints en un servei de teleassistència ***MF1425_2. Maneig d'eines, tècniques i habilitats per la prestació d'un servei de teleassistència.

continua

ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA LOGSE Títol de Tècnic en atenció socio sanitària SSC21 Durada: 2.000 hores	ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA LOE Títol de Tècnic en atenció a persones en situació de dependència Durada: 2.000 hores	REFERENT QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL *Qualificació professional d'atenció socio sanitària a persones en el domicili SSC089_2 **Qualificació professional d'atenció socio sanitària a persones dependents en institucions socials SSC320_2 ***Qualificació professional de gestió de cridades de teleassistència SSCG011_2	PROGRAMA FORMATIU ADMINISTRACIÓ LABORAL *Certificat de professionalitat d'atenció socio sanitària a persones en el domicili. SSC50108 **Certificat de professionalitat d'atenció socio sanitària a persones dependents en institucions socials. SSC50208	
Necessitats físiques i psicosocials de col·lectius específics (160 h)	MP0211. Destreses socials (145 h)	MP0210. Organització de l'atenció a les persones en situació de dependència. (125 h)	**MP0028. Mòdul de pràctiques professionals no laborals d'atenció socio sanitària a persones en el domicili. (120 h)	
AGCPE (66 h)	* MP0212. Característiques i necessitats de les persones en situació de dependència (140 h) MP0218. Formació i orientació laboral (90 h)		**MP0029. Mòdul de pràctiques professionals no laborals d'atenció socio sanitària a persones dependents en institucions. (80 h)	
Formació en centres de treball +FCT-380 h	MP0219. Empresa i iniciativa emprenedora 60h MP0220. Formació en centres de treball (400 h)			
MÒDULS LOGSE NO CONVALIDABLES AMB LOE: Alimentació (64 h); RET (66 h); FOL (66 h); Oci i temps lliure (132 h)	* MP0020. Primers auxilis (40 h)			
I ^r TAD: amb marca groga ▲ Mòduls de suport ▲ Mòduls transversals: Primers auxilis				

Figura 2. Fitxa d'Orientació-2 (exemple). Quadre família professional

També, i no manco important, és el reconeixement dels titulats d'FP per part de les administracions competents a través dels respectius *carnets i acreditacions professionals*. Un exemple d'aquest reconeixement es pot veure en la figura 3, amb el valor afegit que, gràcies a l'intercanvi d'informació que en el seu moment es va fer entre la Conselleria d'Educació i Universitat i la Conselleria de Treball, Comerç i Indústria, els respectius titulats d'FP dels estudis que s'hi relacionen només cal que vagin amb el DNI a l'oficina corresponent, on es podrà comprovar la titulació de la persona interessada i només caldrà pagar la taxa d'expedició i registre per poder obtenir directament l'acreditació professional que correspongui. D'aquesta manera, també es corregeix la manca de relació entre títol i carnet o acreditació professional, ja que arribava a donar-se el cas que hi havia més matrícula en els cicles formatius conduents a títols amb els respectius carnets o acreditacions reconeguts, que els que no tenien aquest reconeixement. Però això va canviar en el moment que des de la Direcció General de Formació Professional es va començar a treballar amb les diferents administracions competents per tal que l'esmentat reconeixement es fes efectiu.

9. ALGUNES REFLEXIONS MÉS... PERÒ NO TOTES

Pel que fa a l'accés al títol, tenint en compte que cada vegada la FP és més flexible i que hi ha altres vies per reconèixer les competències professionals, caldrà insistir en plantejar-se el fet de permetre l'accés a cursar qualsevol cicle formatiu sense necessitat de prova si es demostra, per exemple, haver superat les unitats de competència equivalents a un determinat nombre de mòduls professionals la majoria dels seus mòduls professionals, i així arribar a titular un cop hagi superat els que li resten per completar el cicle formatiu.

També caldria promocionar la matrícula per mòduls durant el mes d'octubre entre les persones que hagin quedat en llista d'espera, aprofitant les vacants d'aquelles matrícules parcials d'alumnes que per motius personals no es matriculen de tots els mòduls, o dels repetidors d'algun mòdul, que deixen una vacant en cada un dels que tenen superats. D'aquesta manera es poden optimitzar recursos i fins i tot, en alguns casos, es poden arribar a completar tots els mòduls del curs.

Pel que fa a noves implantacions, davant la decisió d'anar cap a una oferta d'FP més dispersa o invertir en transport, no és cap desbarat pensar que és millor invertir en transport per als estudiants d'FP, perquè encara que s'implantés un CFGM en un municipi, està clar que no donaria resposta a la diversitat d'interessos de l'alumnat que potencialment hi tengués accés. Així i tot, a l'hora de plantejar-se una nova implantació, s'ha de tenir present que en aquelles localitats sense oferta de batxillerat, la implantació d'FPGM, amb la corresponent FPB, pot ser una qüestió d'interès social, perquè, de no ser així, l'alumnat que no es pot desplaçar es veu obligat a abandonar els estudis un cop acabada l'ESO.

En qualsevol cas, hi ha mesures que també poden ajudar, com són: apropar les aturades de bus als centres, adaptar els horaris de classe i els del transport discrecional, o fins i tot arribar a acords puntuals en la contractació d'un servei de taxi, sense oblidar les beques de transport per a l'alumnat d'FP.

Conselleria de Treball, Comerç i Indústria	Conselleria d'Educació i Universitat
Acreditacions professionals	Titulació d'FP
Instal·lador de baixa tensió	- Tècnic superior en Sistemes electrotècnics i automatitzats (LOE) - Tècnic en Instal·lacions elèctriques i automàtiques (LOE) - Tècnic en Equips i Instal·lacions electrotècniques (LOGSE) - Tècnic superior en Instal·lacions electrotècniques (LOGSE)
Instal·lador de línies d'alta tensió	- Tècnic superior en Instal·lacions electrotècniques (LOGSE)
Instal·lacions de gas, categoria C	- Tècnic en Instal·lacions de producció de calor (LOE) - Tècnic en Muntatge i manteniment d'instal·lacions de fred, climatització i producció de calor (LOGSE)
Instal·lador de productes petrolífers líquids, categoria II	- Tècnic en Instal·lacions de producció de calor (LOE) - Tècnic en Muntatge i manteniment d'instal·lacions de fred, climatització i producció de calor (LOGSE)
Instal·lador de productes petrolífers líquids, categoria III	- Tècnic en Instal·lacions de producció de calor (LOE) - Tècnic en Muntatge i manteniment d'instal·lacions de fred, climatització i producció de calor (LOGSE)
Manipulador d'equips amb sistemes frigorífics de qualsevol càrrega de refrigerants fluorats	- Tècnic en Instal·lacions frigorífiques i de climatització (LOE) - Tècnic superior en Manteniment d'instal·lacions tèrmiques i fluids (LOE) - Tècnic superior en Desenvolupament de projectes d'instal·lacions tèrmiques i de fluids (LOE)
Manipulador d'equips amb sistemes frigorífics de càrrega de refrigerants inferior a 3 kg de gasos fluorats	- Tècnic superior en Manteniment i muntatge d'instal·lacions d'edifici i procés (LOGSE) - Tècnic en Muntatge i manteniment d'instal·lacions de fred, climatització i producció de calor (LOGSE)
Instal·lacions frigorífiques	- Tècnic en Instal·lacions frigorífiques i de climatització (LOE) - Tècnic superior en Manteniment d'instal·lacions tèrmiques i fluids (LOE) Tècnic superior en Manteniment i muntatge d'instal·lacions d'edifici i procés (LOGSE) - Tècnic en Muntatge i manteniment d'instal·lacions de fred, climatització i producció de calor (LOGSE)
Instal·lacions tèrmiques d'edificis	- Tècnic en Instal·lacions de producció de calor (LOE) i tècnic en Instal·lacions frigorífiques i de climatització (LOE) (<i>es necessiten els dos títols de tècnic</i>) - Tècnic superior en Manteniment d'instal·lacions tèrmiques i fluids (LOE) - Tècnic superior en Manteniment i muntatge d'instal·lacions d'edifici i procés (LOGSE) - Tècnic en Muntatge i manteniment d'instal·lacions de fred, climatització i producció de calor (LOGSE)
<p>Tràmit: Les persones que hagin obtingut a les Illes Balears un títol d'FP que habiliti per desenvolupar una activitat de l'àmbit de les competències de la Direcció General de Política Industrial i vulguin obtenir un certificat de reconeixement de l'acreditació professional per desenvolupar aquesta activitat, han de sol·licitar-ho mitjançant el tràmit 052 a qualsevol de les oficines de la Direcció General de Política Industrial. Aquest tràmit permet a la persona interessada obtenir el certificat de reconeixement sol·licitat de manera immediata, simplement presentant el seu DNI i abonant la taxa corresponent.</p> <p>Més informació a http://www.caib.es/sites/tramitacioudit/ca/acreditacio_professional_informacio</p>	

Figura 3. Fitxa d'Orientació-3 (exemple). Acreditacions professionals de la Conselleria de Transició Energètica, Sectors Productius i Memòria Democràtica.

De tota manera, també és cert que les dues mesures no tenen perquè ser incompatibles, sobretot en aquells municipis amb una gran implantació de determinats sectors com és el cas (però no l'únic) de la família professional d'Hoteleria i turisme, que justificaria la implantació de cicles formatius d'aquella família.

Una altra reflexió que cal fer sobre la relació de l'oferta formativa respecte als llocs de feina, és la que fa referència al fet d'oferir un cicle formatiu amb poca oferta d'ocupació. Si ens quedéssim amb això, si no tinguéssim una visió més àmplia, sobretot l'alumnat acabat de titular podria sentir-se enganat, però això que pot semblar una incongruència, en realitat no ho és, perquè s'ha de tenir en compte que, malgrat que no hi hagi oferta de llocs de feina, no vol dir que no existeixi una necessitat social d'aquella professió i que també cal atendre. Per això, el primer que s'ha de fer és oferir la formació, per treballar simultàniament en la creació i regularització del sector d'aquell col·lectiu de nous professionals. Perquè sí, ens hem d'avançar i a més d'atendre les necessitats actuals d'ocupació, també hem de dedicar temps, esforç i recursos a detectar les demandes socials presents i futures treballant en la creació de nous llocs de feina per aquells tècnics i tècnics superiors que ja s'han titulat o que es titularan. Perquè si no hi ha un col·lectiu de professionals qualificats, com es podrà atendre aquella demanda, i com podem demanar i molt manco exigir que es contractin titulats i titulades, si encara no n'hi ha perquè abans no s'ha creada l'oferta formativa en qüestió?

Un dels exemples el tenim en el cicle formatiu de grau superior de Mediació comunicativa (SSC34), de la família professional de Serveis socioculturals i a la comunitat, perquè ja hi ha un col·lectiu de persones amb el títol de tècnic superior i per tant s'ha de fer realitat l'oferta dels nous llocs de feina que atendran aquells i aquelles professionals, al mateix temps que s'ha de fer difusió i promoció de la seva professió i contribució a la millora de la qualitat de vida d'aquelles persones dependents que podran gaudir del seu suport.

La creació dels llocs de feina i l'exigència de titulació per accedir-hi ha de començar per les diferents administracions, per servir de referent i garantia a la resta del sector, i em consta que des de la Conselleria d'Educació i Formació Professional també s'hi està treballant.

Per acabar, només vull reconèixer que he deixat moltes coses a dir sobre la FP, sobre orientació, de la relació amb les empreses, dels programes europeus o del paper dels Centres Integrats i els Centres de Referència Nacional, de la qüestió de gènere respecte de l'interès dels joves per determinats perfils professionals, i de tantes coses més de les quals podríem parlar, fins i tot fer-ne monografies com a publicació complementària de l'*Anuari*. Per això deman disculpes a aquelles persones que s'hagin sentit dolgudes, però, com ja apunta el títol d'aquest treball, l'objectiu només ha estat fer un tast de l'estat de la qüestió (en realitat, només d'una part) i, per això, de ben segur que algú altre ho farà molt millor en una pròxima edició de l'*Anuari*.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Pinya, C., Pomar, M. I. i Salvà-Mut, F. (2017). «Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: Aportaciones del alumnado y del profesorado». A *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 21(4), 95-117.

Pinya, C. i Salvà-Mut, F. (dir.) (2021). «Prevenir l'abandonament dels estudis a la formació professional: Orientacions i propostes».

https://prevenirabandonofp.uib.es/a/d4035ba03af4ba0737bf5673cec401f19f543898/fp_guia_ca_compressed.pdf

Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP) https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/cedefop_es, en el marc del projecte

Early leaving from education and training (CEDEFOP, 2016)

<https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/early-leaving-education-and-training>

Beques d'èxit de segona oportunitat, convocades pel SOIB

<https://soib.es/convocatoria-2020-2021-soib-jove-beques-dexit/>

<https://soib.es/beques-i-ajuts/>

CFGM i els CFGS que es cursen a les Balears, amb la corresponent preferència d'accés: Pas de grau mitjà a grau superior

Modalitat de batxillerat que dona accés preferent a CFGS

https://www.caib.es/sites/fp/ca/materials_per_a_lorientacia/.

Vincles entre la FPGS i els estudis de grau universitari de la UIB

<https://estudis.uib.es/estudis-de-grau/Com-hi-pots-accedir/acces/tecnic/>

Reconeixements de crèdits ECTS:

http://www.caib.es/sites/fp/ca/reconeixement_de_credits/

Procés d'admissió 2021-2022:

http://www.caib.es/sites/fp/ca/informacia_proces_dadmissio_curs_2021-2022/

Pla Quadriennal de Formació Permanent del Professorat 2020-2024

<https://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=4383494&coduo=204&lang=ca>

Ordre del conseller d'Educació, Universitat i Recerca de 12 de març de 2020 per la qual es regulen els programes de qualificació inicial a les Illes Balears

<http://www.caib.es/eboibfront/ca/2020/11140/633441/ordre-del-conseller-d-educacio-universitat-i-recer>

Convocatòria d'ajuts econòmics per desenvolupar PQI i PQIE mitjançant la Resolució del conseller d'Educació i Formació Professional 2021-2022

http://www.caib.es/sites/fp/ca/convocataria_pqi_2021-2022/

Procés d'acreditació dels professionals d'acord amb l'experiència i la formació no formal IQPIB:

Sancho, J. A. (2019). «Grans professionals sense cap tipus de reconeixement oficial». *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2019*, p. 112-139.

https://dpde.uib.cat/digitalAssets/583/583039_Anuari-Educacio_2019.pdf

Qualificació de Pedra en sec, inclosa en el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals, dins la família professional d'Edificació i Obra Civil <https://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=4459265&coduo=944322&lang=ca>

POAP. Preguntes freqüents

http://www.caib.es/sites/fp/ca/preguntes_frequents_2/#5B,

Promoció de l'experiència del POAP a Europa a través d'Euroguidance

<https://euroguidance-spain.educacionyfp.gob.es/buenas-practicas/punto-orientacion-poap.html>

Itineraris formatius abans de titular en ESO

http://www.caib.es/sites/fp/ca/materials_per_a_lorientacia/archivopub.do?ctrl=MCRST14ZI256398&id=256398

Figura 1. Fitxa d'Orientació-1 (model parcial)

https://www.caib.es/sites/fp/ca/fitxes_dorientacia

Figura 2. Fitxa d'Orientació-2 (exemple). Quadre família professional.

Realitzada per un equip del CIFP Son Llebre.

Figura 3. Fitxa d'Orientació-3 (exemple). Acreditacions professionals de la Conselleria de Transició Energètica, Sectors Productius i Memòria Democràtica http://www.caib.es/sites/fp/ca/carnets_professionals/

Institut d'Estadística de les Illes Balears (IBESTAT)

<https://ibestat.caib.es/ibestat/inici>

Qualificació professional de Mecanitzat de fusta i derivats (MAM714_2)

https://incual.educacion.gob.es/madera_cualificaciones

Oferta formativa d'FP del sistema educatiu

http://www.caib.es/sites/fp/ca/oferta_formativa_2021-2022/

Un dels efectes de la COVID-19: l'aturada en l'increment de la matrícula escolar de l'alumnat estranger

Luis Vidaña

RESUM

Durant els anys 2020 i 2021, el sistema educatiu de les Illes Balears ha estat sotmès a una situació d'excepcionalitat motivada per la COVID-19. A través de les dades de la matrícula de l'alumnat durant el curs 2020-2021 s'observa una baixada del nombre d'alumnes estrangers, un fet diferencial en relació amb els cursos anteriors.

Al llarg de l'article s'analitzen les diferents variables que mostren l'evolució de l'alumnat estranger durant el darrer curs escolar: en xifres absolutes, per sexe, la seva distribució per tipologia d'ensenyaments i de centres educatius, la distribució per illes i la variable de la nacionalitat: les àrees mundials d'origen, els països més significatius des del punt de vista quantitatiu i, finalment, l'inventari per nacionalitat i la seva localització per illes.

RESUMEN

Durante los años 2020 y 2021, el sistema educativo de las Islas Baleares ha estado sometido a una situación de excepcionalidad motivada por la COVID-19. A través de los datos de matrícula del alumnado durante el curso 2020-2021 se observa una bajada del número de alumnos extranjeros, un hecho diferencial con relación a los cursos anteriores.

A lo largo del artículo se analizan las diferentes variables que muestran la evolución del alumnado extranjero durante el último curso escolar: en cifras absolutas, por sexo, su distribución por tipo de enseñanza y de centros educativos, la distribución por islas y la variable de la nacionalidad: las áreas mundiales de origen, los países más significativos desde el punto de vista cuantitativo y, por último, el inventario por nacionalidad y su localización por islas.

I. CONTEXT DEMOGRÀFIC**I.1. Evolució demogràfica**

En conjunt, 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. Així, passa d'1.198.081 persones de gener de 2019 a 1.210.725 persones de gener de 2020; per tant, l'increment ha estat de 22.917 nous residents, dels quals 17.558 procedeixen de l'estranger i 3.229 corresponen al creixement vegetatiu.

S'ha de tenir en compte que les dades del present article de l'Anuari de l'Educació relatives al creixement del conjunt de la població de les Illes Balears no corresponen al període d'influència de la COVID-19, ja que l'INE aporta les dades oficials del període comprès entre gener de 2019 i gener de 2020; no obstant això, a la part corresponent a l'alumnat sí que pot analitzar amb més cura els efectes de la COVID-19 en la matrícula escolar del sistema educatiu de les Illes Balears.

Al quadre I i a la seva representació al gràfic I hem volgut presentar una anàlisi de l'evolució de la població del conjunt de la comunitat balear al llarg de la darrera dècada.

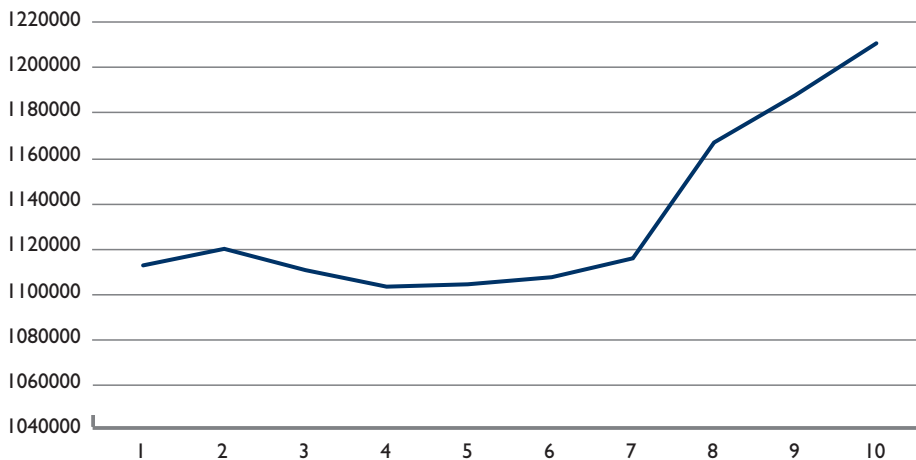
La gràfica de l'evolució de la població total de les Illes Balears mostra un creixement fins a l'any 2012; posteriorment, s'observen els efectes de la crisi econòmica, i la població davalla fins a l'any 2017, quan torna a incrementar-se fins a l'any 2020.

QUADRE I. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE LES ILLES BALEARS (2011-2021)

Any (gener)	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Població IB	1.112.712	1.119.439	1.110.062	1.103.442	1.104.479	1.107.220	1.111.935	1.115.999	1.166.923	1.187.808	1.210.725

Font: Elaboració pròpia a partir de l'INE

GRÀFIC I: EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE LES ILLES BALEARS (2011-2021)



Font: INE

En el conjunt del període, la població de les Illes Balears s'incrementa en 98.013 residents, un fet que suposa un 8,8%; passa d'1.112.712 (2011) a 1.210.725 (2021).

La influència de la immigració exterior a l'arxipèlag mostra clarament els seus efectes com a conseqüència de la crisi econòmica de 2008 i els anys següents; probablement, en els propers exercicis s'observaran els efectes de la crisi provocada per la COVID-19.

1.2. Segregació de la població balear per estrangers

Del total de la població de les Illes Balears el gener de 2020, 1.210.725 habitants, 945.575 (78,1%) són de nacionalitat espanyola i 265.160 (21,9%) de nacionalitat estrangera.

QUADRE 2. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE LES ILLES BALEARS, PER NACIONALITAT. GÈNER DE 2020

Nacionalitat	Habitants	%
Espanyola	945.575	78,1
Estrangera	265.150	21,9
Total	1.210.725	

Font: INE

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

El total d'alumnat matriculat al sistema educatiu no universitari de les Illes Balears ha davallat en **150** alumnes: de 201.071 (curs 2019-2020) a 200.921 alumnes (2020-2021).

2.1. Evolució de l'alumnat estranger

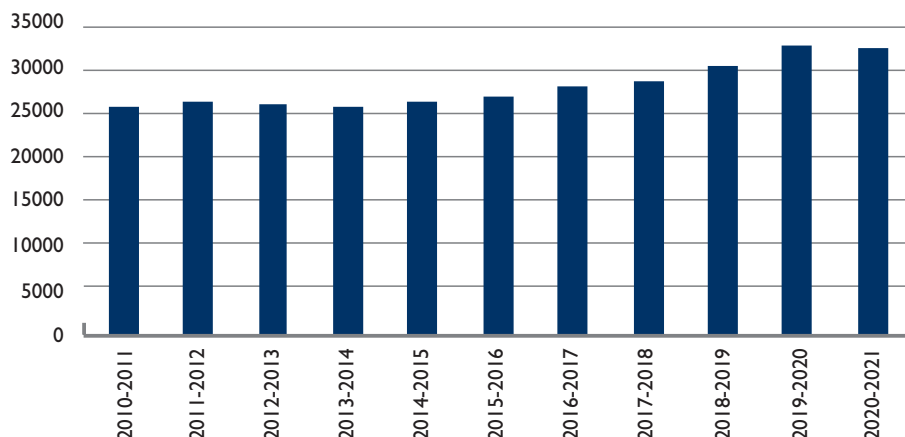
La població estrangera matriculada en el sistema educatiu no universitari de les Illes Balears és de 32.029 alumnes durant el curs 2020-2021 (15,9% del total de l'alumnat de les Illes Balears); per tant, hi ha 340 alumnes manco que el curs anterior.

QUADRE 3. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER DE LES ILLES BALEARS EN EL PERÍODE 2010-2021

Curs	Alumnat estranger
2010-2011	25.482
2011-2012	25.997
2012-2013	25.752
2013-2014	25.595
2014-2015	25.893
2015-2016	26.702
2016-2017	27.735
2017-2018	28.179
2018-2019	30.028
2019-2020	32.369
2020-2021	32.029

Font: GestIB

Tant el quadre 3 com la seva representació gràfica 2 mostren les dades evolutives de l'alumnat estranger matriculat al sistema educatiu de les Illes Balears durant la darrera dècada, amb una certa estabilització des del curs 2010-2011 fins al curs 2014-2015 com a conseqüència de la crisi econòmica i el seu impacte en les migracions internacionals; a partir del curs 2015-2016 i fins al curs 2019-2020, la tendència ascendent s'havia tornat a recuperar i, al llarg del present curs 2020-2021, hi ha hagut una pèrdua de 340 alumnes estrangers, que representen el 0,2 % del total.

GRÀFIC 2: EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER DE LES ILLES BALEARS EN EL PERÍODE 2010-2021

Font: GestIB

Aquests canvis en el volum de la població escolar de nacionalitat estrangera a les Illes són una prova més dels efectes en l'economia de la situació actual, i de l'agreujament de la situació per la pandèmia provocada per la COVID-19.

2.2. Alumnat estranger per nivells educatius

De l'observació de la matrícula de l'alumnat estranger a les diferents etapes i modalitats d'ensenyament podem deduir més fàcilment on s'ha produït aquesta davallada.

QUADRE 4. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER DE LES ILLES BALEARS, PER ETAPES I MODALITATS EDUCATIVES. CURS 2020-2021

Curs	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Educació infantil	5.187	5.516	5.951	5.760	-191
Educació primària	10.353	11.134	11.207	12.285	1.078
ESO	5.567	5.911	6.008	6.587	579
Altres	7.072	7.467	9.203	7.397	-1.806
Total	28.179	30.028	32.369	32.029	-340

Font: Anuari de l'Educació de les Illes Balears (2018, 2019, 2020) i GestIB

En l'ensenyament obligatori (3-16 anys) només s'ha produït una davallada a l'educació infantil. A les altres etapes i modalitats educatives s'ha mantingut la dinàmica de cursos anteriors en el sentit d'una evolució positiva de la matrícula. Els percentatges de les diferents etapes obligatòries (edu-

cació infantil, primària i ESO) es troben per sobre de la mitjana balear del conjunt de l'alumnat estranger.

Les principals modalitats educatives amb pèrdua d'alumnat han estat les EOI, és a dir, la matrícula a les escoles oficials d'idiomes; als ensenyaments esportius; a les escoles de música i dansa i, sobretot, als diferents mòduls de formació professional. La matrícula als centres anteriors de règim especial té un cost econòmic que pot retreure determinades persones en una situació econòmica precària.

Al quadre 5 recollim les diferents modalitats d'estudis i el percentatge d'alumnat estranger. Cal destacar la importància que dona l'alumnat estranger a la formació professional, ja que als diferents mòduls d'FP en trobam un 35,6% i, a la formació professional bàsica (FPB), el percentatge d'estrangers arriba al 20,9%. També la via de l'educació secundària de persones adultes (ESPA) és una opció formativa amb un alt percentatge d'alumnes estrangers (19,7%).

QUADRE 5. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER DE LES ILLES BALEARS PER NIVELL EDUCATIU. CURS 2020-2021

Tipus de centres:	Total	Estrangers	% alumnat estranger
EI	34.698	5.760	16,6
EP	66.740	12.285	18,4
ESO	47.202	6.587	14,0
Batxillerat	14.160	1.367	9,2
FPB	2.101	439	20,9
GM	10.153	1.022	10,1
GS	7.948	618	7,8
Arts plàstiques i disseny	326	30	9,2
Ensenyaments EOI	6.131	644	10,5
E. inicials	660	424	9,7
ESPA	3.712	731	19,7
Mòduls	5.442	1.940	35,6
Ed. especial	881	152	17,3
Ens. esportius	238	10	4,2
Música i dansa	529	20	3,8
TOTAL	200.921	32.029	15,9

Font: Elaboració pròpia a partir del GestIB

2.3. L'alumnat estranger de les Illes Balears, per sexe. Curs 2020-2021

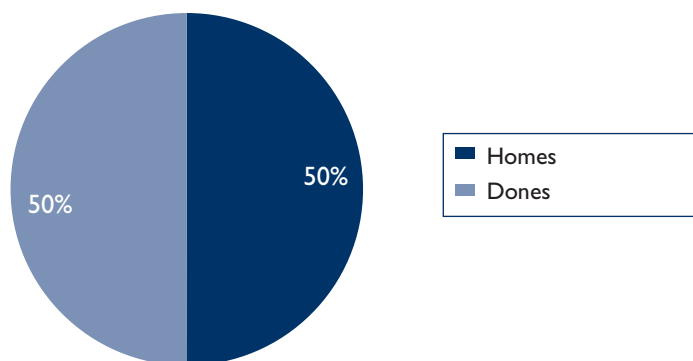
L'equilibri per sexes de l'alumnat estranger es pràcticament absolut durant el curs 2020-2021. Els homes (16.033) representen el 50,1% i les dones (15.996) representen el 49,9% del total.

QUADRE 6. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER DE LES ILLES BALEARS, PER SEXE. CURS 2020-2021

Homes	16.033
Dones	15.996
Total	32.029

Font: GestIB

GRÀFIC 3: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER DE LES ILLES BALEARS, PER SEXE. CURS 2020-2021



Font: GestIB

2.4. Alumnat estranger de les Illes Balears per tipologia de centres educatius. Curs 2020-2021

QUADRE 7. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER TIPOLOGIA DE CENTRES EDUCATIUS. CURS 2020-2021

Tipus de centres:	Total	Estrangers	% alumnat estranger
C	2.704	365	13,5
CC	51.493	5.542	10,8
CCEE	511	88	17,2
CCEI	1.141	113	9,9
CEE	84	8	9,5
CEI	690	52	7,5
CEIP	62.028	13.278	21,4
CEIPIEM	881	223	25,3
CEIIESO	542	141	26,0
CEPA	9.490	3.037	32,0

continua

Tipus de centres:	Total	Estrangers	% alumnat estranger
CIFP	4.154	399	9,6
CMD	300	7	2,3
CP	315	100	31,7
CPFP	950	54	5,7
EA	514	57	11,1
EI	257	57	22,2
EII	197	10	5,1
EIEL	4.444	319	7,2
EOI	6.127	648	10,6
EP	93	21	22,6
IES	54.006	7.510	13,9
TOTAL	200.921	32.029	15,9

Font: GestIB

Llegenda per interpretar el quadre 6. Denominació dels centres educatius de les Illes Balears

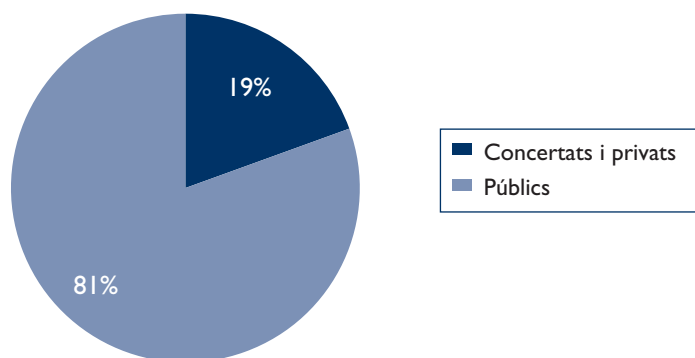
Centre	Denominació
C	Col·legi privat
CC	Col·legi concertat
CCEE	Col·legi d'educació especial concertat
CCEI	Col·legi concertat d'educació infantil
CEE	Centre d'educació especial
CEI	Centre d'educació infantil privat i concertat
CEIP	Col·legi d'educació infantil i primària
CEIPIEM	Centre públic d'educació infantil i primària integrat de música
CEIPIESO	Centre públic d'educació infantil i primària i ESO
CEPA	Centre d'educació de persones adultes
CIFP	Centre integrat de formació professional
CMD	Conservatori de música i dansa
CP	Col·legi d'educació primària
CPFP	Centre privat de formació professional
EA	Escola d'art
EI	Escola infantil
EII	Escola infantil de primer cicle
EIEL	Escola infantil d'entitat local
EOI	Escola oficial d'idiomes
EP	Centre concertat d'educació primària
IES	Institut d'educació secundària

La distribució de l'alumnat estranger per tipologia de centres educatius ha experimentat un canvi en el seu percentatge respecte al curs anterior, ja que l'escola pública ha baixat la seva matrícula de manera més accentuada que la resta de centres privats i concertats. Així, els centres públics, amb una matrícula de 25.794 alumnes, representen el 80,5%, i la matrícula als centres privats i concertats,

amb 6.235 alumnes, en representa el 19,5%; per tant, en general, s'observa una variació de 2 punts percentuals.

En relació amb el curs 2019-2020, els centres públics davallen la matrícula d'alumnat estranger en 1.019 alumnes i, per contra, la xarxa de centres privats i concertats augmenta l'alumnat estranger en 679 alumnes. Per tant, a més de la davallada general, s'observa aquest canvi en la doble tipologia de centres.

GRÀFIC 4: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER TIPOLOGIA DE CENTRES EDUCATIUS. CURS 2020-2021



Font: Elaboració pròpia a partir del GestIB

2.5. Distribució de l'alumnat estranger a les diferents Illes Balears. Curs 2020-2021

El quadre 8 recull la davallada de l'alumnat estranger per illes amb relació al curs anterior. Podem observar com la pandèmia ha afectat més les illes d'Eivissa (-282), Menorca (-133) i Formentera (-7); probablement, per la contracció econòmica derivada de la situació sanitària. Mallorca (+82) s'ha mantingut amb xifres similars al curs anterior.

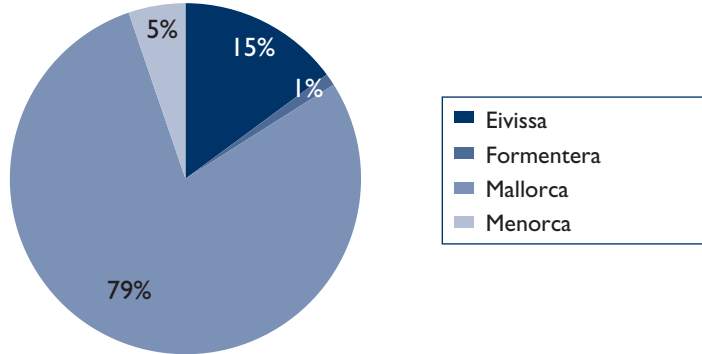
QUADRE 8. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES DIFERENTS ILLES BALEARS. CURS 2020-2021

Illla	2020	%	2021	%	Diferència
Eivissa	5.049	15,0	4.767	14,9	-282
Formentera	367	1,0	360	1,1	-7
Mallorca	25.139	78,0	25.221	78,7	82
Menorca	1.814	6,0	1.681	5,2	-133
Total general	32.369		32.029		-340

Font: Elaboració pròpia a partir del GestIB

L'illa amb més pèrdua percentual d'alumnat estranger amb relació al curs precedent és Menorca, amb $-0,8\%$; seguida d'Eivissa, amb $-0,1\%$; Formentera, malgrat que perd alumnat en xifres absolutes, en guanya el $0,1\%$; Mallorca incrementa el seu percentatge en $0,7\%$.

GRÀFIC 5: DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ILLES. CURS 2020-2021



Font: Elaboració pròpia a partir del GestIB

2.6. Alumnat estranger de les Illes Balears per àrees mundials de procedència. Curs 2020-2021

Els 32.029 alumnes matriculats al sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2020-2021 provenen de 141 països diferents, distribuïts al llarg de tots els continents.

El primer lloc l'ocupa l'alumnat procedent del continent africà, amb 10.156 alumnes; el segon lloc, l'alumnat procedent de països de la UE, amb 9.131 alumnes; el tercer lloc, l'alumnat del continent americà, amb 8.325 alumnes; el quart lloc, l'alumnat asiàtic, amb 2.311 alumnes, i, finalment, en darrer lloc, l'alumnat procedent d'altres països europeus, amb 2.106 alumnes.

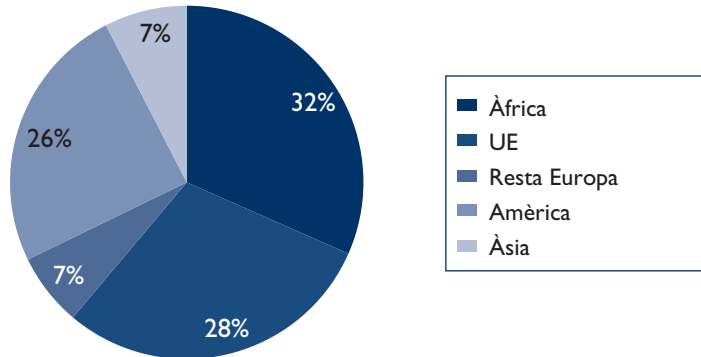
QUADRE 9. DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER DE LES ILLES BALEARS, PER CONTINENTS DE PROCEDÈNCIA. CURS 2020-2021

Continent	Alumnat estranger	%
Àfrica	10.156	31,7
UE	9.131	28,5
Resta d'Europa	2.106	6,6
Amèrica	8.325	26,0
Àsia	2.311	7,2
Total	32.029	

Font: GestIB

Àfrica és manté en el 31,7% i supera en percentatge la Unió Europea per segon any consecutiu. La Unió Europea, amb el 29,5%, millora en 1 punt percentual respecte al curs anterior. El continent americà perd un 1,4%, que va a la UE i al continent asiàtic. La resta de països d'Europa davallen el 0,1%.

GRÀFIC 6: DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER DE LES ILLES BALEARS PER CONTINENTS DE PROCEDÈNCIA. CURS 2020-2021



Font: GestIB

Per principals nacionalitats o països de procedència, podem destacar que 10 nacionalitats estrangeres presenten una matrícula de 22.107 alumnes, que representen en el curs actual el 67,7% del total d'alumnat estranger matriculat en el sistema educatiu de les Illes Balears. S'ha agafat, com a base, aportar més de 800 alumnes.

QUADRE 10. PRINCIPALS PAÏSOS DE PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT ESTRANGER A LES ILLES BALEARS. CURS 2020-2021

País	Alumnat estranger
Marroc	8.412
Itàlia	2.377
Colòmbia	2.028
Romania	2.001
Argentina	1.709
Alemanya	1.502
Regne Unit	1.306
Xina	990
Bulgària	961
Equador	821
Total	22.107

Font: GestIB

El quadre II del nostre article recull la base de dades total del conjunt de l'alumnat estranger matriculat al sistema educatiu no universitari de les Illes Balears durant el curs 2020-2021, que engloba un total de 143 nacionalitats, distribuït per nacionalitat i illes, i que respon a diverses finalitats: mantenir una continuïtat històrica per poder analitzar, per exemple, l'evolució de l'alumnat per nacionalitat al llarg dels cursos escolars; també permet mostrar la complexitat del conjunt de nacionalitats presents al sistema educatiu de les Illes Balears; possibilita analitzar el pes específic de les nacionalitats per illes, etc.

QUADRE II. ALUMNAT ESTRANGER DE LES ILLES BALEARS, PER NACIONALITATS. CURS 2020-2021

NACIONALITAT	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total
Afganistan	8				8
Albània	11		2		13
Alemanya	1.327	30	140	5	1.502
Algèria	154	12	32		198
Andorra	3		2		5
Angola	2				2
Antilles Neerlandeses	2				2
Aràbia Saudita	1				1
Argentina	1.514	73	113	9	1.709
Armènia	10		12		22
Austràlia	12				12
Àustria	73		10		83
Azerbaidjan	1				1
Bangladesh	76	7			83
Bèlgica	80	10	38	1	129
Benín	1				1
Bielorússia	20	1			21
Bolívia	630	25	18	2	675
Bòsnia i Hercegovina	1				1
Botswana	1				1
Brasil	323	67	115	18	523
Brunei	1				1
Bulgària	902	17	40	2	961
Burkina Faso	17		1		18
Cambodja			2		2
Camerun	19	5			24
Canadà	16		2		18
Cap Verd	4				4
Ciutat del Vaticà	1				1
Colòmbia	1.550	212	228	38	2.028
Comores	1				1
Costa d'Ivori	9				9
Costa Rica	6		1		7

continua

NACIONALITAT	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total
Croàcia	3		2		5
Cuba	200	17	12	2	231
Dinamarca	19	2	9		30
Dominica	43	5	2		50
Egipte	6		1	2	9
El Salvador	59		5		64
Emirats Àrabs	1				1
Equador	496	69	254	2	821
Eritrea	2				2
Eslovàquia	63	2	5	2	72
Eslovènia	3	2			5
Estats Units d'Amèrica	85	5	9	1	100
Estònia	6		2		8
Etiòpia	1		1		2
Filipines	141	14	125		280
Finlàndia	17		3		20
França	287	22	126	10	445
Gabon	1				1
Gàmbia	20	4	1		25
Geòrgia	17	5	3		25
Ghana	38		2		40
Grècia	12				12
Guatemala	14	3			17
Guinea	41	4	6		51
Guinea Bissau	4		4		8
Guinea Equatorial	36	5			41
Haití	2				2
Hondures	85	5	14	1	105
Hongria	66		16		82
Iemen	1				1
Illes Verges Britàniques			1		1
Índia	420	3	17		440
Indonèsia	1		1		2
Iran	1				1
Iraq	3				3
Irlanda	57	3	10		70
Israel	16		12		28
Itàlia	1.647	140	523	67	2.377
Jamaica	1				1
Japó	4	1	5		10
Jordània	1	1		1	3
Kazakhstan	3				3
Kènia	4				4

continua

NACIONALITAT	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total
Kirguizistan	1				1
Kiribati	1				1
Letònia	23	2	1		26
Líban	5				5
Líbia	2	1			3
Lituània	27	1	5		33
Luxemburg	2				2
Madagascar	2			1	3
Malàisia	1	1			2
Mali	139	1	3		143
Malta	1		4		5
Marroc	6.728	394	1.170	120	8.412
Martinica	1				1
Maurici	2				2
Mauritània	4	15	1		20
Mèxic	41	2	10		53
Moçambic			1		1
Moldàvia	62		4		66
Montenegro	1				1
Nauru	1				1
Nepal	53		4		57
Nicaragua	138		4		142
Níger	13	1			14
Nigèria	419	5	3		427
Noruega	13		3		16
Nova Zelanda	8		2		10
Països Baixos	157	6	91		254
Pakistan	227		11		238
Palestina	3				3
Panamà	7		1		8
Paraguai	154	14	157	1	326
Perú	222	62	21		305
Polònia	372	4	23		399
Portugal	137	15	19	1	172
Regne Unit	835	147	324		1.306
República de Macedònia	7				7
República Democràtica del Congo	1				1
República Dominicana	202	28	22	1	253
República Txeca	77	2	7		86
Romania	1.270	81	597	53	2.001

continua

NACIONALITAT	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total
Rússia	247	10	23		280
Rwanda			1		1
Sàhara Occidental	5	2	1		8
São Tomé i Príncipe	1				1
Senegal	569	17	59		645
Sèrbia	19	1	3		23
Síria	12		1		13
Sri Lanka	4		1		5
Sud-àfrica	18				18
Suècia	81		11	3	95
Suïssa	46	1	17		64
Tailàndia	17		6	1	24
Togo	2				2
Tunísia	14		1		15
Turquia	19		2		21
Ucraïna	260	7	37		304
Uruguai	291	25	65	7	388
Uzbekistan	2				2
Vanuatu	1				1
Veneçuela	441	39	33	3	516
Vietnam	9				9
Xile	198	3	27	5	233
Xina	902	23	64	1	990
Xipre	1				1
Total general	25.221	1.681	4.767	360	32.029

3. CONCLUSIONS

1. L'alumnat estranger matriculat al sistema educatiu de les Illes Balears al llarg del curs 2020-2021 experimenta un cert estancament, amb una petita davallada de 340 alumnes en relació amb el curs precedent.

Aquesta circumstància només s'havia produït al llarg dels tres cursos que van de l'any 2012 a l'any 2015, com a conseqüència de la crisi econòmica anterior; analitzada als anuaris corresponents.

2. Aquesta davallada d'alumnes estrangers no s'ha produït als centres educatius d'ensenyament obligatori (educació infantil, educació primària i ESO), a diferència del fenomen de retorn que es va produir com a conseqüència de la crisi dels anys 2008 i següents. En aquesta ocasió, la COVID-19 produeix més una pèrdua de matrícula dels ensenyaments de règim especial (escoles d'idiomes, escoles d'art, escoles de música, d'activitats esportives, etc.); també en l'educació de persones adultes i els mòduls professionals. Probablement, el cost econòmic d'aquests

ensenyaments, vinculat a situacions d'atur, o fins i tot el canvi de la formació presencial a l'ensenyament en línia, han tingut una repercussió en la minva d'alumnat estranger en aquests tipus d'estudis.

3. La resta de variables mantenen percentualment valors similars als cursos anteriors: la distribució per sexes, la distribució per illes, la distribució per nacionalitats i àrees mundials de procedència, etc.
4. Finalment, s'ha de destacar el canvi percentual per tipologia de centres privats/concertats i centres públics. Cal recordar que els centres en què ha baixat la matrícula són majoritàriament públics.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

www.ine.es

www.gestib.es

<https://dpde.uib.cat/Publicacions/anuari>

Els programes de reforç, orientació i suport (PROA)

Marta Escoda

Miguel Ángel Pérez

Magdalena Taltavull

RESUM

Reflexió sobre els programes de reforç, orientació i suport (PROA), un programa d'àmbit estatal aplicat en el context de les Illes Balears. Es fa una revisió històrica del que han estat aquests programes des dels seus inicis fins a l'actualitat. En primer lloc, s'analitzen els primers anys en els quals s'inicia el PROA, des del 2005 fins al 2011. En segon lloc, s'analitza la reactivació del PROA dels anys 2017 al 2020, moment en què, a més del Programa d'Acompanyament Escolar (PAE) realitzat durant el curs escolar, també s'inicia el PAE d'estiu. En tercer lloc, s'analitza el PROA+ del curs 2020-2021, un programa dirigit a compensar les desigualtats provocades per la crisi sanitària. En els diferents apartats, també es tenen en compte altres programes que la nostra comunitat autònoma va posar en marxa amb objectius semblants al PROA. Finalment, a mode de conclusió, s'extreuen aspectes positius i de millora de cara a l'elaboració de programes de reforç, orientació i suport de futur.

RESUMEN

Reflexión sobre los programas de refuerzo, orientación y apoyo (PROA), un programa de ámbito estatal aplicado en el contexto de las Illes Balears. Se hace una revisión histórica de lo que han sido estos programas desde sus inicios hasta la actualidad. En primer lugar, se analizan los primeros años en los que se inicia el PROA, desde 2005 hasta 2011. En segundo lugar, se analiza la reactivación del PROA en los años 2017 a 2020, momento en que, además del Programa de Acompañamiento Escolar (PAE) realizado durante el curso escolar, también se inicia el PAE de verano. En tercer lugar, se analiza el PROA+ del curso 2020-2021, un programa dirigido a compensar las desigualdades provocadas por la crisis sanitaria. En los diferentes apartados, también se tienen en cuenta otros programas que nuestra comunidad autónoma puso en marcha con objetivos similares al PROA. Finalmente, a modo de conclusión, se extraen aspectos positivos y de mejora de cara a la elaboración de programas de refuerzo, orientación y apoyo de futuro.

I. INTRODUCCIÓ

Els programes de reforç, orientació i suport (PROA) s'originen a principis del segle XXI a causa de les noves necessitats sorgides a l'Estat espanyol per la diversitat de l'alumnat en els centres. La Comunitat Autònoma de les Illes Balears (CAIB) és la comunitat que presenta canvis més significatius des de la dècada dels noranta amb un augment progressiu de la població estrangera; l'any 2004, per exemple, la proporció d'estrangers de les Illes Balears (17,1 %) quasi triplicava la del conjunt de l'Estat, que era d'un 7 %. A més, el model d'immigració canvia a partir del 2001, moment en què la població estrangera no comunitària comença a superar l'estrangera comunitària. Aquest fenomen es tradueix en l'execució de plans i polítiques socials que cerquen atendre les noves necessitats.

Aquesta diversitat de població estrangera en l'alumnat repercuteix en l'estructura i el funcionament del sistema educatiu de les nostres illes. A nivell quantitatiu, ha suposat i suposa l'adaptació d'estructures, construcció d'edificis i contractació de professorat i recursos. A nivell qualitatiu implica un esforç en la formació del professorat, canvis en l'organització dels centres, plans d'acollida, etc. (Orte, Pascual i Touza, 2005).

Les mesures que s'han desenvolupat han tingut el seu impacte positiu, però l'increment poblacional encara avui dia no s'ha aturat. Aquest fet i les dues crisis econòmiques viscudes, la crisi financera del 2008 i la crisi sanitària motivada per la COVID-19, han provocat un increment de les necessitats socials de l'alumnat que no ajuda a millorar amb la rapidesa que voldríem les taxes de fracàs i abandonament escolar.

Per tot això, la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOMLOE), indica a l'art. 9 que el Ministeri competent en matèria d'educació promourà programes de cooperació territorial per aconseguir els objectius educatius referits a l'alumnat, professorat i centres, reforçar les competències de l'alumnat, afavorir el coneixement i la valoració per part de l'alumnat de la riquesa cultural i lingüística de les diferents comunitats autònomes i contribuir a la solidaritat territorial en la compensació de les desigualtats. A més, l'art. 80 estableix que, per fer efectiu el principi d'equitat en el dret a l'educació, les administracions públiques desenvoluparan accions de caràcter compensatori en relació amb les persones, grups, entorns socials i àmbits territorials que es trobin en situacions de vulnerabilitat socioeducativa i cultural amb l'objectiu d'eliminar les barreres que limiten l'accés, presència, participació o aprenentatge, assegurant ajustaments raonables en funció de les seves necessitats individuals, donant suport per fomentar al màxim el seu desenvolupament educatiu i social, de forma que puguin accedir a una educació inclusiva i en igualtat de condicions.

2. ANTECEDENTS (2005-2011)

El Pla de Reforç, Orientació i Suport (PROA) d'àmbit estatal es va dur a terme entre els cursos 2005-2006 i 2010-2011 amb la col·laboració de l'Administració General de l'Estat i de les administracions autonòmiques. El PROA comptava amb el Programa d'Acompanyament Escolar (PAE) en educació primària i secundària i el Programa de Suport i Reforç (PSR).

2.1. Cofinançament del PROA

La primera experiència amb programes d'acompanyament escolar la trobam el 2005 amb un conveni marc entre la Conselleria de Presidència i Esports i el Ministeri de Treball i Afers Socials amb l'objectiu de desenvolupar actuacions conjuntes destinades a la promoció, l'acollida, la integració i el reforç educatiu de les persones immigrades. El Ministeri d'Educació i Ciència i la CAIB subscriuen una primera addenda al conveni de col·laboració marc per a l'aplicació del PROA durant el primer trimestre del curs 2005-2006, en la qual ambdues parts es comprometen a cofinançar la quantitat de 170.600 €.

El Ministeri d'Educació i Ciència i la CAIB varen subscriure addendes al conveni esmentat per a l'aplicació del PROA durant la resta de cursos des del 2005-2006 fins al 2010-11 amb un cofinançament de 452.400 € el curs 2006-2007, 367.144 € el 2008-2009, 1.110.348 € el curs 2009-2010 i 995.800 € el curs 2010-2011.

Tant el 2005 com el 2006, la Conselleria d'Educació i Cultura i l'Ajuntament de Calvià signen un conveni pel qual l'Ajuntament assumeix les despeses i el desenvolupament del Programa a 8 centres de primària i 3 de secundària.

El cofinançament al 50 %, reflectit en el conveni signat amb data 20 de desembre de 2005 i a les addendes anuals signades posteriorment, es mantenen fins al 2010 i finalment l'any 2011 se signa un segon conveni en el qual no es manté el criteri de finançament al 50 % i sols hi ha aportació per part del Ministeri d'Educació, que aporta 779.624 € i no implica aportació econòmica de la CAIB; malauradament, amb el canvi polític l'any 2012 la CAIB fou l'única comunitat autònoma de l'Estat que no va dur a terme el PROA i a partir del 2013 ja no es va oferir aquest programa per mor de la recessió econòmica i dels canvis de polítiques educatives (Ministeri d'Educació i Formació Professional, 2021).

QUADRE I. FINANÇAMENT DEL PROA A LES ILLES BALEARS			
	Aportació Govern d'Espanya	Aportació CAIB	Finançament total
2005	85.300 €	85.300 €	170.600 €
2006	226.200 €	226.200 €	452.400 €
2007	No hi ha addenda.	183.385,70 €	183.385,70 €
2008	183.572 €	183.572 €	367.144 €
2009	555.174 €	555.174 €	1.110.348 €
2010	497.900 €	497.900 €	995.800 €
2011	779.624 €		779.624 €
2012	681.617 €	No hi ha actuacions. El crèdit es va haver de tornar al Ministeri d'Educació	

Font: elaboració pròpia.

2.2. Programa d'Acompanyament Escolar (PAE) de primària i secundària

El Programa d'Acompanyament Escolar (PAE) de primària s'adreça a alumnat amb problemes d'aprenentatge i, inicialment, es dirigeix a alumnes de 5è i 6è de centres públics. El 2011 s'amplia a alumnat de 3r i 4t i s'inclouen els centres concertats. El PAE ofereix suport i reforç organitzat en horari extraescolar per a l'adquisició de destreses bàsiques, la millora en l'hàbit lector i la incorporació plena al ritme de treball ordinari. Els problemes d'aprenentatge que vol millorar en l'alumnat són:

- a. Retard en el procés de maduració personal.
- b. Pobra integració en el grup i en el centre.
- c. Absència d'hàbits de treball.
- d. Retard en el procés d'aprenentatge de les àrees instrumentals bàsiques.

El PAE de secundària s'adreça principalment a l'alumnat de 1r, 2n i 3r d'ESO i cerca la millora de les dificultats derivades de:

- a. Deficiències en el procés d'aprenentatge de les àrees instrumentals bàsiques.
- b. Absència d'hàbits de treball.

- c. Manca de motivació per a l'estudi.
- d. Retard en el procés de maduració personal.
- e. Pobra integració en el grup i en el centre.

2.3. Programa de Suport i Reforç a l'educació secundària

Aquest programa s'adreça a centres educatius que imparteixen ESO amb una proporció significativa d'alumnat amb desavantatge educatiu associat al seu entorn sociocultural amb el compromís d'intervenir simultàniament en tres àmbits (alumnat, família i context) i ofereix una sèrie de línies d'actuació destinades a cada un dels àmbits. Els centres han de seleccionar un mínim d'una línia de cada àmbit. A la CAIB, dins la línia d'atenció a l'alumnat els centres han de seleccionar obligatòriament «reforç educatiu complementari», que és igual que el PAE. Les línies de cada àmbit són:

- 1. Funcionament del centre i l'atenció directa a l'alumnat, a la seva integració en el centre i al seu aprenentatge
 - a. *Transició primària-secundària.*
 - b. *Desenvolupament de capacitats per als alumnes amb altes capacitats.*
 - c. *Reforç educatiu complementari com el PAE.*
 - d. *Biblioteques escolars.*
 - e. *Convivència escolar.*
- 2. Actuacions d'intervenció amb les famílies
 - a. *Col·laboració entre les famílies dels alumnes i el centre educatiu.*
 - b. *Mediadors socioeducatius.*
- 3. Actuacions d'intervenció en l'entorn
 - a. *Acompanyament escolar, amb formació d'alumnes d'etapes posteriors.*
 - b. *Activitats extraescolars.*
 - c. *Absentisme escolar.*

2.4. El Pla de Reforç a l'Aprenentatge (PRA) i el Pla d'Acollida, Integració i Reforç Educatiu (PAIRE)

Paral·lelament al PROA, a la nostra comunitat autònoma s'ofereixen dos programes que li són complementaris: el primer, el Programa de Reforç a l'Aprenentatge (PRA), creat el 2007 per part de la Conselleria d'Educació i Cultura, en el qual l'alumnat que hi participa també rep suport organitzat en horari extraescolar. Les sessions de reforç les desenvolupa professorat del mateix centre educa-

tiu, educadors amb perfil de monitors de temps lliure i alumnes de batxillerat o de cicles formatius de grau superior. El PRA s'adreça a l'alumnat de 2n, 3r i 4t de primària.

Per altra banda, el Pla d'Acollida, Integració i Reforç Educatiu per a alumnat immigrant (PAIRE), desenvolupat el curs escolar 2008-2009 per la Conselleria d'Educació i Cultura, amb la col·laboració de la Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració, per al desenvolupament d'actuacions conjuntes destinades a la promoció, l'acollida, la integració i el reforç educatiu de les persones immigrades. Una de les accions del PAIRE és la continuïtat del PRA iniciat el curs 2007-2008 de forma pilot.

En el curs 2008-2009, doncs, es fa una convocatòria PRA-PROA i els centres trien si volen participar en el PRA o en el PROA, segons les necessitats dels seus alumnes, i tenint en compte que el PRA només es desenvolupava a primària i que el PROA es podia desenvolupar tant a primària com a secundària. El curs 2009-2010 va ser l'últim que es va oferir el PRA. I el curs 2010-2011 els centres que havien fet el PRA varen passar a fer el PROA.

2.5. Evolució del centres participants en el PROA i el PRA

El general, el nombre de centres participants augmenta any rere any com es pot observar al quadre 2. El curs escolar 2007-2008, 18 centres de primària participaren al programa pilot de Reforç a l'Aprenentatge (PRA) a centres de primària. El curs 2008-2009, 49 centres desenvolupen el PROA (PAE o PSR) o el PRA, 35 centres de primària i 15 centres de secundària. El curs 2009-2010, 20 centres (14 de primària i 6 de secundària); el curs escolar 2010-2011, 72 centres (43 de primària, 26 de secundària i 3 centres concertats), i durant el curs escolar 2011-2012, un total de 68 centres educatius (42 de primària i 26 de secundària).

QUADRE 2. NOMBRE DE CENTRES PARTICIPANTS EN EL PROA

	CEIP	CC	IES	TOTAL
2007-2008	18 (PAE/PRA)			18
2008-2009	35 (PAE/PRA)		15 (PAE/PSR)	49
2009-2010	14 (PAE/PRA)		6 (PAE)	20
2010-2011	43 (PAE)	3 (PAE)	26 (PAE/PSR)	72
2011-2012	42 (PAE)		26 (PAE)	68 (1r trimestre)

L'avaluació que va dur a terme a nivell estatal la Universitat de Castella-la Manxa (2012) mostra que el PAE dona resposta sobretot a alumnes amb dificultats en les àrees instrumentals i amb hàbits d'estudi inadequats. Quant als resultats, el curs 2010-2011, per exemple, va promocionar el 89,86 % dels alumnes de primària que havien participat en el PAE, el 64,7 % de secundària i el 80,15 % del Programa de Suport i Reforç (Manzanares i Ulla, 2012).

3. PROGRAMA D'ACOMPANYAMENT ESCOLAR (PAE) 2017-2021

3.1. Desenvolupament del programa a partir del curs 2017-2018

El curs 2017-2018 es reprèn a la nostra comunitat autònoma el Programa d'Acompanyament Escolar fins al curs 2019-2020, la finalitat del qual és que l'alumnat aconsegueixi l'autonomia suficient per poder regular el propi aprenentatge i augmentar les seves expectatives d'èxit, associades a la permanència en el sistema educatiu, de manera que es redueixi l'abandonament escolar i millori el rendiment acadèmic.

A partir del curs 2020-2021 el PAE passa a formar part del programa PROA+ (Programa per a l'Orientació, Avanç i Enriquiment Educatiu per la situació d'emergència educativa provocada per la COVID-19).

En un principi, el PAE estava destinat a l'alumnat de centres públics de 5è i 6è de primària, i d'educació secundària obligatòria, preferentment de 1r i 2n, que es trobaven en situació especialment vulnerable per motius socioeconòmics o socioculturals, risc d'abandonament escolar i dificultats d'aprenentatge. Posteriorment es va eliminar el caràcter de «preferent» referit als cursos de 1r i 2n d'ESO atès que es va comprovar que aquest programa també era molt profitós per a l'alumnat de 3r i 4t d'ESO.

QUADRE 3. EVOLUCIÓ DEL PAE EN ELS DARRERS ANYS

Curs	PAE	Centres participants	Grups	Alumnes participants	Import invertit
Curs 2017-2018	Gener-juny	181	323	3.009	661.826 €
	Juliol	36	101	715	76.761 €
Curs 2018-2019	Novembre-juny	182	473	3.798	1.308.177 €
	Juliol	46	201	1.578	152.508 €
Curs 2019-2020	Gener-març	185	470	4.761	499.537 €
	Juliol	277	917	7.866	1.274.354 €

Font: elaboració pròpia.

Com es pot observar en el quadre 3, aquests darrers anys també s'ha fet el PAE durant l'estiu, més exactament durant el mes de juliol. Durant els dos primers cursos, el PAE de juliol estava destinat només a alumnes d'ESO.

El curs 2019-2020 el PAE es va haver d'interrompre a partir del mes de març a causa de la situació sanitària provocada per la COVID-19. A l'estiu es va tornar a oferir incorporant canvis qualitius, és a dir, es va destinar a centres públics d'educació primària i secundària a més d'introduir la participació dels centres concertats. Aquest canvis es produïren per fer front a la necessitat sobrevinguda d'atendre l'alumnat d'educació primària i d'educació secundària obligatòria que no havien superat els objectius ni assolit les competències del curs o l'etapa corresponents, degut en gran mesura a la crisi sanitària ocasionada per la COVID-19. Aquests

destinatariis havien de ser preferentment els alumnes que es trobaven en una situació especialment vulnerable per motius econòmics, socioculturals, risc d'abandonament escolar, necessitats específiques de suport educatiu (NESE) o per la situació de l'estat d'alarma viscuda per la COVID-19.

La resposta per part del centres, dels docents i de les famílies va ser molt positiva ja que amb la rebuda de les memòries s'ha pogut comprovar que la majoria dels alumnes varen poder assolir les competències i els objectius del curs corresponent i, per tant, l'actuació de l'administració va estar a l'alçada de la situació extraordinària sobrevinguda per la COVID-19.

3.2. Valoració del programa d'aquests darrers cursos

Això suposa que cada curs hi ha més alumnes que assoleixen les competències i els objectius corresponents del curs escolar. Però formar part del PAE no és només superar continguts curriculars; suposa també formar alumnes habilitant-los de tècniques d'estudi, d'habilitats emocionals per gestionar de manera òptima les seves emocions, d'habilitats socials, així com també desenvolupar persones crítiques en una societat cada vegada més exigent.

La valoració del PAE durant aquests darrers anys és molt positiva ja que cada vegada hi ha més participació per la qual cosa s'arriba a un alumnat més nombrós.

4. PROA+ (2020-2021) PROGRAMA PER A L'ORIENTACIÓ, AVANÇ I ENRIQUIMENT EDUCATIU EN LA SITUACIÓ D'EMERGÈNCIA EDUCATIVA DEL CURS 2020-2021 PROVOCADA PER LA PANDÈMIA DE LA COVID-19

Com s'ha dit, després de la situació viscuda durant el tercer trimestre del curs 2019-2020 a causa del confinament provocat per la crisi sanitària s'estableixen estratègies per atendre l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge i els que són socialment vulnerables. L'octubre de 2020 es publica la convocatòria del #PROA+ (20-21), programa finançat pel Ministeri d'Educació i Formació Professional, amb un pressupost de 3.003.911 €, dirigit als centres docents sostinguts amb fons públics que imparteixen educació primària, educació especial, educació secundària obligatòria i batxillerat. El #PROA+ (20-21) ofereix tres línies d'actuació:

4.1. Pla d'acompanyament, motivació i reforç escolar personalitzat per a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (PAE). Línia I

Com s'ha dit a l'apartat anterior, aquest PAE del curs 2020-2021 s'ha realitzat com una continuació de les convocatòries dels cursos anteriors. Tot i que no disposam de les dades definitives del curs 2020-2021, sabem que en el PAE d'aquest curs (novembre-juny) hi han participat 249 centres educatius públics i concertats d'educació primària i secundària, amb un total de 615 grups autoritzats i amb l'atenció d'uns 8.300 alumnes aproximadament.

4.2. Suport a l'alumnat amb risc d'abandonament escolar a través de la incorporació de professionals de l'àmbit social. Línia 2

Aquesta línia té com a objectiu prevenir l'abandonament primerenc, reduir l'absentisme i promoure l'èxit escolar, amb la incorporació de 25 professionals de l'àmbit social, perfil PTSC, que intervenen a 50 centres i que han ajudat a fomentar el compromís de les famílies perquè poguessin donar suport en millors condicions als seus fills i filles, així com també poder millorar la relació de la família amb el centre i la seva implicació en les activitats d'aprenentatge dels seus fills i filles. I, en darrer lloc, impulsar el treball en xarxa dels centres educatius amb el seu entorn comunitari (ajuntaments, organitzacions del tercer sector...). Les funcions d'aquests professionals PTSC són les mateixes que les dels educadors i les educadores socials del Programa per a la prevenció de l'abandonament escolar dels alumnes d'educació secundària de les Illes Balears de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca, que es desenvolupa aquest curs 2020-2021 a 25 centres educatius de secundària.¹

4.3. Adequació del Projecte Educatiu de Centre a les necessitats del curs 2020-2021 a través del Pla de Contingència (adreçada a centres públics). Línia 3

Aquesta línia ofereix suport econòmic per reforçar les mesures d'organització del Pla de contingència del centre. La Conselleria d'Educació i Formació Professional ha fet una aportació econòmica als centres docents seleccionats, amb un total de 492.611,28 €, per a la contractació d'un o diversos serveis per treballar aspectes concrets o per a l'activitat diària del centre. Aquest suport s'ha destinat als plans o programes següents:

- a) Acollida i acompanyament de l'alumnat al centre per millorar el Pla d'Acollida.
- b) Activitats d'educació per a la salut que incloguin mesures de prevenció, higiene i promoció de la salut per fer front a la COVID-19.
- c) Disseny o millora del Pla Digital de Centre.
- d) Suport als plans de tutoria, orientació i convivència de centre, ateses les noves necessitats de l'alumnat.
- e) Mesures inclusives d'atenció a la diversitat per a l'atenció a les necessitats dels grups amb situacions de vulnerabilitat social i alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu.

¹ Les funcions d'aquests professionals són les mateixes que les dels tècnics d'intervenció sociocomunitària (TISOC) actius durant el curs 2017 al 2020 de la Conselleria d'Afers Socials i Esports conjuntament amb la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. El curs 2017-2018 hi havia un total de 10 instituts amb educadors socials a les Illes Balears, el curs 2018-2019, 19, i el 2019-2020, 25. Aquesta figura també s'incorpora el 2008 amb els tècnics d'intervenció socioeducativa (TISE) de la Conselleria d'Educació i Cultura i la Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració, es duen a terme del període que va del 2008 al 2011, a un total de 8 centres educatius d'educació secundària de les Illes Balears.

4.4. Increment de docents per donar suport a l'alumnat

Els centres inicien el curs 2020-2021 amb més grups i amb la necessitat d'ampliar la plantilla de docents, per la qual cosa, tot i l'aportació extraordinària de la Conselleria d'Educació i Formació Professional, es destina una part del programa #PROA+ a dotar els centres de més mestres de suport, especialment aquells que tenen la majoria de l'equip de suport destinat a tutories.

El mes de novembre de 2020 es varen dotar 47 centres educatius d'un total de 43 mestres de suport i 34 centres en el mes de març de 2021 d'un total de 32 mestres de suport o orientadores.

4.5. Anàlisi de dades del #PROA+ 2020-2021

Com es pot observar al quadre 4, un total de 276 centres educatius de les Balears s'han beneficiat d'aquest programa. Si tenim en compte que a les Illes hi ha un total de 393 centres educatius que poden accedir-hi, el percentatge de centres seleccionats és del 70,22 %.

QUADRE 4. CENTRES PARTICIPANTS EN EL #PROA+ 2020-2021

Illa	Tipologia dels centres						Total de centres
	CC	CEIP	CEIPIESO	CEIPIEM	IES	EOEP	
Eivissa	3	31	0	0	10	1	45
Formentera	0	3	0	0	1	0	4
Mallorca	27	126	2	2	42	0	199
Menorca	4	17	0	0	7	0	28
Total	34	177	2	2	60	1	276

Font: elaboració pròpia.

La tipologia de centre amb més dotació del #PROA+ són els d'educació infantil i primària (CEIP), amb un total de 177 centres, seguits dels instituts d'educació secundària (IES) amb un total de 60 centres, i dels centres concertats, amb la participació de 34 centres.

Com es pot comprovar a continuació, s'han beneficiat del programa 68 centres d'Eivissa, 9 de Formentera, 309 de Mallorca i 42 de Menorca.

QUADRE 5. CENTRES PARTICIPANTS PER ILLES EN LES LÍNIES DEL #PROA+

Illa	Eivissa	Formentera	Mallorca	Menorca	Total
Línia 1	38	4	183	24	249
Línia 2	10	2	34	4	50
Línia 3	7	2	34	5	48
Suport Nov20	6	1	35	5	47
Suport Març21	7	0	23	4	34
Total	68	9	309	42	428

Font: elaboració pròpia.

5. CONCLUSIONS

El PROA s'inicia el 2005 i fins a l'any 2011 evoluciona de manera molt positiva, amb l'augment del nombre de centres participants i el finançament. A més, les avaluacions fetes a nivell estatal mostren una millora en els resultats acadèmics. El PROA inicial té com a objectius estratègics aconseguir l'accés a una educació de qualitat per a tots, enriquir l'entorn educatiu i implicar la comunitat educativa, amb dues línies d'actuació, el Programa d'Acompanyament Escolar (PAE), dirigit a primària i secundària, i el Programa de Suport i Reforç, dirigit a secundària, oferint recursos als centres educatius per tal que, al costat dels altres actors de l'educació, treballin en una doble direcció: contribuir a debilitar els factors generadors de la desigualtat i garantir l'atenció als col·lectius més vulnerables per millorar la seva formació i prevenir els riscos d'exclusió social. En aquests inicis, la CAIB també posa en marxa dos programes per amplificar el suport a l'alumnat amb risc d'exclusió: el Programa de Reforç i Aprenentatge (PRA) i el Pla d'Acollida, Integració i Reforç Educatiu (PAIRE), ambdós amb una durada limitada en el temps.

El Programa d'Acompanyament Escolar, reiniciat el 2017 fins a dia d'avui, ha seguit amb aquest augment de finançament i de centres, fins i tot s'ha ampliat als mesos d'estiu. No obstant això, cal seguir fent feina per millorar aquest excel·lent programa no tant pel que fa a la quantitat sinó també a la qualitat del que s'ofereix. Algunes de les millores que es poden introduir, entre d'altres, de cara a pròximes convocatòries podrien ser:

- Crear un espai o banc de recursos en què els docents puguin disposar de programes o instruments per treballar les habilitats emocionals, les habilitats socials, tècniques d'estudi, etc.
- Organitzar formacions i trobades puntuals o trimestrals per al professorat que participa en aquest programa per tal de compartir experiències, bones pràctiques, materials, opinions i valoracions.
- Oferir unes jornades de PAE on experts en diverses temàtiques imparteixin petites conferències per donar a conèixer programes educatius que millorin el clima d'aula, les habilitats emocionals, les habilitats socials, les tècniques d'estudi o conferències sobre la temàtica que afecta l'alumnat d'avui dia (assetjament escolar, trastorns alimentaris, addiccions, educació afectiva sexual, igualtat de gènere, etc.).
- Crear la figura del coordinador PAE que visiti els centres per resoldre dubtes, aportar material educatiu, guiar-los i fer un seguiment in situ per comprovar les possibles mancances o recollir propostes de millora.

Fins al curs passat els centres educatius de les Illes Balears rebien ajuts o subvencions per dur a terme el Pla d'Acompanyament Escolar (PAE), és a dir, es feia reforç escolar per a l'alumnat dels centres. Amb l'inici de la crisi sanitària provocada per la COVID-19, el curs 2020-2021 es diversifiquen les mesures de les polítiques educatives dirigides als centres més vulnerables i s'amplia la dotació econòmica la qual cosa possibilita la creació de suports professionals i econòmics dins els centres.

En definitiva, des del 2005 fins al 2020 les polítiques educatives destinades a donar resposta a les situacions de vulnerabilitat social que proven l'abandonament i el fracàs escolar s'han destinat quasi íntegrament als programes d'acompanyament escolar. Aquests programes de reforç es valoren positivament tot i que es fa necessari millorar qualitativament el programa, diversificar les mesures d'actuació i avaluar l'impacte que aquestes mesures tenen en la millora de la inclusió escolar i la prevenció de l'abandonament escolar.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Programa de reforç a l'aprenentatge PRA i orientacions per treballar el programa de reforç a l'aprenentatge de la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat. <<http://die.caib.es/normativa/html/040/037.html>>. Conselleria d'Educació i Cultura (2009).

Pla PROA, Orientacions per treballar el programa d'acompanyament escolar a primària, orientacions per treballar el programa d'acompanyament escolar a secundària i orientacions per treballar el programa de suport i reforç a l'educació secundària. <<http://die.caib.es/normativa/html/040/037.html>>. Conselleria d'Educació i Cultura (2009).

Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (BOE núm. 340, de 30 de desembre).

Manzanares, A. i Ulla, S. (2012). «La evaluación estatal del Plan de refuerzo, orientación y apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada». *Revista de Educación, número extraordinario 2012*, p. 89-116.

Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo, curso 2012-13. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministeri d'Educació, Cultura i Esports, Consell Escolar de l'Estat (2014).

Histórico PROA. Subdirecció General de Cooperació Territorial i Innovació Educativa <<https://www.educacionyfp.gob.es>>. Ministeri d'Educació i Formació Professional (2021).

Orte, C.; Pascual, B.; Touza, C. (2006). «Inmigración e integración escolar en Baleares». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 20, núm. 1, p. 113-123. Universidad de Zaragoza.

Resolución de 10 de febrero de 2006, de la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección, por la que se da publicidad al Convenio y Addenda de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de las Illes Balears para la aplicación de diversos programas de apoyo a centros de educación primaria y educación secundaria (Plan PROA) (BOE núm. 99, de 26 de abril).

Resolución de 29 de octubre de 2008, de la Dirección General de Cooperación Territorial, por la que se publica la Adenda al Convenio de colaboración con la Comunidad Autónoma de las Illes Balears, para la aplicación de diversos programas de apoyo a centros de educación primaria y educación secundaria (Plan Proa) en el año 2008 (BOE núm. 51, de 28 de febrero).

Resolución de 28 de septiembre de 2010, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica la Adenda al Convenio de colaboración con la Comunidad Autónoma de las Illes Balears, para la aplicación de diversos programas de apoyo a centros de educación primaria y educación secundaria (Plan Proa), en el año 2010 (BOE núm. 247, de 12 de octubre).

Resolución de 1 de diciembre de 2020, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 10 de noviembre de 2020, por el que se formalizan los criterios de distribución a las Comunidades Autónomas, aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación, así como la distribución resultante del crédito destinado en el año 2020 al Programa de cooperación territorial para la orientación, avance y enriquecimiento educativo en la situación de emergencia educativa del curso 2020-21 provocada por la pandemia del COVID-19: #PROA+ (20-21) (BOE núm. 338, de 28/12/2020)

Resolució de la directora general de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa de 6 d'octubre de 2020 per la qual s'aprova la convocatòria del Programa per a l'orientació, avanç i enriquiment educatiu en la situació d'emergència educativa del curs 2020-2021 provocada per la pandèmia de la COVID-19: #PROA+ (20-21), per als centres docents sostinguts amb fons públics dependents de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca que imparteixen educació primària, educació especial, educació secundària obligatòria i batxillerat el curs escolar 2020-2021 (BOIB núm. 173, de 8 d'octubre).

El dret a l'educació digital: desenvolupament normatiu a les Illes Balears

Mercedes Martínez

RESUM

Aquest treball analitza des d'una perspectiva jurídonormativa el dret a l'educació digital, la importància del qual ha deixat palesa la crisi sanitària ocasionada per la COVID-19. Després d'una introducció inicial sobre la competència digital, i partint del marc normatiu vigent, analitzarem com es preveu en aquests moments la competència digital en els currículums de les distintes etapes educatives.

RESUMEN

Este trabajo analiza, desde una perspectiva jurídonormativa, el derecho a la educación digital. Su importancia ha quedado patente durante la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. Después de una introducción inicial sobre la competencia digital, y partiendo del marco normativo vigente, analizaremos como se prevé en estos momentos la competencia digital en los currículums de las distintas etapas educativas.

I. INTRODUCCIÓ

La **competència digital** fa referència a l'ús segur i crític de les tecnologies de la societat de la informació per al treball, l'oci i la comunicació i la combinació de coneixements, habilitats, valors i actituds que permetran assolir determinats objectius amb eficàcia en contextos i amb eines digitals.

La Recomanació 2006/962/CE del Parlament Europeu i del Consell, de 18 de desembre de 2006, sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent (publicada en el Diari Oficial de la Unió Europea L 394, de 30/12/2006), defineix així la competència digital:

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. Conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia:

La competencia digital exige una buena comprensión y amplios conocimientos sobre la naturaleza, la función y las oportunidades de las TSI en situaciones cotidianas de la vida privada, social y profesional. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas, como los sistemas de tratamiento de textos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamiento y gestión de la información, y la comprensión de las oportunidades y los riesgos potenciales que ofrecen Internet y la comunicación por medios electrónicos (correo electrónico o herramientas de red) para la vida profesional, el ocio, la puesta en común de información y las redes de colaboración, el aprendizaje y la investigación. Asimismo, las personas deben comprender las posibilidades que las TSI ofrecen como herramienta de apoyo a la creatividad y la innovación, y estar al corriente de las cuestiones relacionadas con la validez y la fiabilidad de la información disponible y de los principios legales y éticos por los que debe regirse el uso interactivo de las TSI. Las capacidades necesarias incluyen: la capacidad de buscar, obtener

y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos. Las personas deben ser capaces de utilizar herramientas para producir, presentar y comprender información compleja y tener la habilidad necesaria para acceder a servicios basados en Internet, buscarlos y utilizarlos, pero también deben saber cómo utilizar las TSI en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. La utilización de las TSI requiere una actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos; esta competencia se sustenta también en el interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales.

El Marc comú de la competència digital ciutadana, que servirà de referència per establir el Marc comú de la competència digital dels centres educatius de les Illes Balears, estableix cinc dimensions:

- 1) **Informació i alfabetització informacional:** identificar, localitzar, emmagatzemar, recuperar, desar i analitzar la informació digital, avaluant la seva finalitat i rellevància.
- 2) **Comunicació i col·laboració:** comunicar en entorns digitals, compartir recursos mitjançant eines en línia, connectar i col·laborar amb altres a través d'eines digitals, interactuar i participar en comunitats de xarxes; consciència intercultural.
- 3) **Creació de continguts digitals:** crear i editar continguts nous (textos, imatges, vídeos...), integrar i reelaborar coneixements i continguts previs, realitzar produccions artístiques, continguts multimèdia i programació informàtica, saber aplicar els drets de la propietat intel·lectual i les llicències d'ús.
- 4) **Seguretat:** protecció personal, protecció de dades, protecció a la identitat digital, ús de seguretat, ús segur i sostenible.
- 5) **Resolució de problemes:** identificar les necessitats i recursos digitals, prendre decisions a l'hora de triar l'eina digital més adient, en funció de la seva finalitat o necessitat, resoldre problemes conceptuals a través dels mitjans digitals, resoldre problemes tècnics, ús creatiu de la tecnologia, actualitzar la competència pròpia i dels altres.

2. MARC NORMATIU ESTATAL

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, té una doble referència als drets educatius en el Títol II:

- D'una banda, l'article 26.I 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.

La **Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals** (BOE núm. 294, de 6 de desembre), regula a l'article 83 el dret a l'educació digital:

1. El sistema educatiu ha de garantir la plena inserció de l'alumnat en la societat digital i l'aprenentatge d'un ús dels mitjans digitals que sigui segur i respectuós amb la dignitat humana, els valors constitucionals, els drets fonamentals i, particularment, amb el respecte i la garantia de la intimitat personal i familiar i la protecció de dades personals. Les actuacions dutes a terme en aquest àmbit han de tenir caràcter inclusiu; en particular, pel que fa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Les administracions educatives han d'incloure en el disseny del bloc d'assignatures de lliure configuració la competència digital a què es refereix l'apartat anterior, així com els elements relacionats amb les situacions de risc derivades de la utilització inadequada de les TIC, amb una atenció especial a les situacions de violència a la xarxa.

2. El professorat ha de rebre les competències digitals i la formació necessària per a l'ensenyament i la transmissió dels valors i els drets referits a l'apartat anterior.
3. Els plans d'estudis dels títols universitaris, en especial els que habilitin per a l'exercici professional en la formació de l'alumnat, han de garantir la formació en l'ús i la seguretat dels mitjans digitals i en la garantia dels drets fonamentals a Internet.
4. Les administracions públiques han d'incorporar als temaris de les proves d'accés als cossos superiors, i a aquells en què habitualment s'exerceixen funcions que impliquin l'accés a dades personals, matèries relacionades amb la garantia dels drets digitals i, en particular, el de protecció de dades.

La disposició addicional vint-i-unena de la Llei orgànica 3/2018 determina que les administracions educatives han de donar compliment al manament que conté el paràgraf segon de l'apartat I de l'article 83 d'aquesta Llei orgànica en el termini d'un any a comptar de l'entrada en vigor.

A més, la disposició final desena de la Llei orgànica 3/2018 inclou una nova lletra l) a l'apartat I de l'article 2 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, pel que fa als fins del sistema educatiu espanyol: «l) La capacitació per garantir la plena inserció de l'alumnat en la societat digital i l'aprenentatge d'un ús segur dels mitjans digitals i respectuós amb la dignitat humana, els valors constitucionals, els drets fonamentals i, particularment, amb el respecte i la garantia de la intimitat individual i col·lectiva».

La **Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació**, amb les modificacions introduïdes per la **Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre (LOMLOE)**, conté nombroses referències a les competències digitals a les distintes etapes educatives. Per exemple, l'article 121.1 estableix que el projecte educatiu del centre n'ha de recollir l'estratègia digital.

3. AVANTPROJECTE DE LLEI D'EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS

L'article 3 de l'Avantprojecte de llei d'educació de les Illes Balears estableix que un dels principis pedagògics i organitzatius que conformen aquesta llei és la capacitat per exercir la competència digital.

A més d'incloure la competència digital en el contingut dels currículums de les distintes etapes educatives, la disposició addicional quinzena preveu la regulació de la digitalització educativa en els termes següents:

1. L'administració educativa i els equips directius dels centres han de promoure la digitalització educativa amb l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació com a eines didàctiques per al procés d'ensenyament i aprenentatge i han d'adoptar mesures per prevenir, en l'àmbit escolar, les situacions de risc derivades de la inadequada utilització d'aquestes tecnologies, atenent especialment a les situacions de violència en la xarxa.
2. Els entorns virtuals d'aprenentatge que s'utilitzin en els centres educatius sostinguts amb fons públics han de respectar els estàndards d'interoperabilitat per a permetre l'accés de l'alumnat des de qualsevol indret i en qualsevol moment als entorns d'aprenentatge disponibles en el seu centre educatiu.
3. Els centres educatius han de disposar d'un pla de digitalització que contengui les mesures per a impulsar les competències digitals del professorat i de l'alumnat i l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació com a eines didàctiques per al procés d'aprenentatge.
4. L'Administració educativa ha de dotar els centres educatius de la infraestructura informàtica necessària per garantir la digitalització dels centres i la incorporació de les tecnologies de la informació i la comunicació en els processos educatius.
5. L'Administració educativa ha de fomentar les mesures que siguin necessàries per tal que l'alumnat de famílies vulnerables tinguí accés als aparells de suport informàtic i a la connectivitat en l'entorn habitual de residència per garantir l'equitat en la realització de les tasques educatives que es puguin encomanar fora del centre educatiu.
6. L'Administració educativa promourà la posada en funcionament i la constant actualització d'un banc de recursos digitals d'aprenentatge a disposició dels centres educatius per potenciar l'ús de materials didàctics en format digital, així com les activitats formatives destinades a millorar la capacitat digital del professorat.

4. L'EDUCACIÓ DIGITAL EN ELS CURRÍCULUMS EDUCATIUS A LES ILLES BALEARS

Els currículums de les distintes etapes educatives de l'ensenyament no universitari a les Illes Balears ja contenen en aquests moments l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació:

4.1. Decret 67/2008, de 6 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears¹ (BOIB núm. 83, de 14 de juny)

Article 7. Currículum

[...] 4. La comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual, les tecnologies de la informació i la comunicació i l'educació en valors s'han de treballar en totes les àrees i matèries, sense perjudici del seu tractament específic en algunes de les àrees i matèries de les diferents etapes.

Article 19. Organització

[...] 3. Els centres escolars, en la planificació i el tractament de les activitats educatives, han de fomentar la lectura i l'escriptura, així com la iniciació en habilitats lògiques i numèriques, en les tecnologies de la informació i de la comunicació i en el llenguatge visual, plàstic i musical.

Article 21. Objectius

L'educació infantil contribuirà a desenvolupar en els infants les capacitats que els permetin:

[...] g) Iniciar-se en les habilitats logicomatemàtiques, en la lectura i l'escriptura, en les tecnologies de la informació i la comunicació, en el moviment, el gest, el ritme i els llenguatges visual, plàstic i musical.

[...]

4.2. Decret 71/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears

Article 4. Objectius

L'educació infantil ha de contribuir a desenvolupar en els infants les capacitats que els permetin:

¹ Aquest decret ha estat modificat, en darrer terme, pel Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears (BOIB núm. 97, de 19 de juliol) i pel Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears (BOIB núm. 73, de 16 de maig).

[...] f) Desenvolupar habilitats comunicatives en diferents llenguatges i formes d'expressió: - Iniciar-se en la comunicació en una llengua estrangera. - Iniciar-se en la lectura i l'escriptura, en el moviment, el gest, el ritme i en els llenguatges visual, artístic i musical. - Iniciar-se en les habilitats relacionades amb les tecnologies de la informació i de la comunicació.

[...]

Article 8. Currículum

1. S'entén per currículum de l'educació infantil el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació que han de guiar la pràctica educativa en aquesta etapa.

2. Els centres escolars, en la planificació i el tractament de les activitats educatives, han de treballar de manera global la comprensió i l'expressió oral, la lectura, l'escriptura i les experiències d'iniciació en habilitats lògiques i numèriques, en les tecnologies de la informació i de la comunicació i en el llenguatge visual, corporal, artístic i musical, així com els hàbits i les conductes que faciliten el desenvolupament integral dels infants i la seva incorporació a l'escolaritat obligatòria.

4.3. Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears² (BOIB núm. 97, de 19 de juliol de 2014)

Article 4. Objectius

3. L'educació primària ha de contribuir a desenvolupar en els alumnes les capacitats que els permetin:

[...] 9. Iniciar-se en la utilització, per a l'aprenentatge, de les tecnologies de la informació i la comunicació i desenvolupar un esperit crític davant els missatges que reben i elaboren. Valorar la necessitat de fer un ús segur i responsable de les tecnologies digitals, tenint cura de gestionar la pròpia identitat digital i respectant la dels altres.

Article 6. Competències

1. Als efectes d'aquest Decret, les competències del currículum són les següents:

[...]

- Competència digital.

[...]

Article 11. Elements transversals

² Aquest Decret ha estat modificat pel Decret 28/2016, de 20 de maig (BOIB núm. 64, de 21 de maig de 2016).

1. Sens perjudici del seu tractament específic en algunes de les assignatures de l'etapa, la comprensió lectora, l'expressió oral i l'escripta, la comunicació audiovisual, les tecnologies de la informació i la comunicació, l'emprenedoria i l'educació cívica i constitucional s'han de treballar en totes les assignatures.

4.4. Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears³ (BOIB núm. 73, de 16 de maig de 2015)

Article 4. Objectius

2. L'educació secundària obligatòria ha de contribuir a desenvolupar en els alumnes les capacitats que els permetin:

e) Desenvolupar destreses bàsiques en la utilització de les fonts d'informació per adquirir, amb sentit crític, nous coneixements. Adquirir una preparació bàsica i responsable en el camp de les tecnologies, especialment les de la informació i la comunicació. Valorar la necessitat de fer un ús segur i responsable de les tecnologies digitals, tenint cura de gestionar la pròpia identitat digital i respectant la dels altres.

Article 6. Competències clau

1. Als efectes d'aquest Decret, les competències clau del currículum són les següents:

[...]

c) Competència digital.

[...]

4.5. Decret 35/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum del batxillerat a les Illes Balears⁴ (BOIB núm. 73, de 16 de maig)

Article 4. Objectius

2. El batxillerat ha de contribuir a desenvolupar en els alumnes les capacitats que els permetin:

h) Emprar amb solvència i responsabilitat les tecnologies de la informació i la comunicació. Valorar la necessitat de fer un ús segur i responsable de les tecnologies digitals, tenint cura de gestionar la pròpia identitat digital i respectant la dels altres.

Article 6. Competències clau

1. Als efectes d'aquest Decret, les competències clau del currículum són les següents:

³ Aquest Decret ha estat modificat pel Decret 29/2016, de 20 de maig (BOIB núm. 64, de 21 de maig de 2016).

⁴ Aquest decret ha estat modificat pel Decret 30/2016, de 20 de maig (BOIB núm. 64, de 21 de maig) i pel Decret 48/2019, de 14 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 35/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum del batxillerat a les Illes Balears, i l'Ordre de la consellera d'Educació, Cultura i Universitats de 20 de maig de 2015, per la qual es desplega el currículum del batxillerat a les Illes Balears (BOIB núm. 80, de 15 de juny).

[...]

c) Competència digital.

[...]

Per exemple, a Geografia:

Competència digital

- Utilització del llenguatge específic en l'ús d'aplicacions informàtiques.
- Ús de les tecnologies de la informació i la comunicació per cercar, obtenir i processar la informació de manera crítica.
- Creació de continguts emprant mitjans informàtics.
- Utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació per a la interacció professor-alumne (Moodle, aula virtual, blogs, etc.).
- Respecte dels principis ètics en l'ús de les fonts informàtiques.

5. L'IBSTEAM

5.1. Què és STEAM

El terme STEAM està format per les inicials en anglès d'una sèrie de disciplines considerades imprescindibles per formar una persona per a la societat actual. Aquestes disciplines són les ciències (*Science*), la tecnologia (*Technology*), l'enginyeria (*Engineering*), les arts (*Arts*) i les matemàtiques (*Maths*).

Quan integram el concepte STEAM dins l'educació, es garanteix el desenvolupament del coneixement transversal, de manera que els continguts d'aquestes branques no es treballen de forma aïllada sinó interdisciplinari, per garantir un aprenentatge contextualitzat i significatiu.

L'enfocament STEAM comprèn, a més de l'ensenyament dels continguts, el desenvolupament de determinades competències i tipus de pensaments relacionats amb aquestes disciplines, com ara els pensaments científic, quantitatiu, visoespacial i computacional.

Comença a ser natural que els docents d'aquestes matèries es plantegin l'ús de metodologies didàctiques basades en l'aprenentatge per projectes, així com el tractament dels continguts des de situacions properes a l'alumnat, evitant tant com sigui possible presentacions excessivament acadèmiques o abstractes, que solen contribuir a generar rebuig i desconnecten la matèria de la realitat quotidiana.

L'enfocament STEAM inclou en el seu plantejament la idea d'aprendre fent. Com han demostrat diverses investigacions: el que es llegeix es recorda i el que es fa s'aprèn. Aquesta afirmació parteix del fet que, per aprendre, és necessari comprendre el contingut. Això fa que les tendències STEAM

es vegin influenciades pel creixement de la filosofia *maker* i els moviments DIY (*Do It Yourself* o *fes-ho tu mateix*), així com el foment del pensament creatiu i del treball basat en activitats més competencials i productives.

En resum, STEAM és un nou enfocament educatiu que pretén garantir la transversalitat de l'ensenyança per aconseguir més contextualització i aconseguir un aprenentatge significatiu amb l'objectiu de fomentar les vocacions científicotecnològiques.

5.2. Creació de l'IBSTEAM

En el BOIB número 107, de 13 de juny de 2020, es va publicar la Resolució del conseller d'Educació, Universitat i Recerca del dia 10 de juny de 2020 per la qual es crea l'equip IBSTEAM i se n'estableixen la composició i les funcions.

Les funcions de l'equip IBSTEAM són:

- a) Desenvolupar i coordinar el Pla de digitalització dels centres educatius.
- b) Establir el Marc comú de la competència digital dels centres educatius de les Illes Balears.
- c) Coordinar les activitats formatives que s'organitzin des dels centres de professorat i des del Servei de Normalització Lingüística i Formació relacionades amb la competència digital i la competència STEAM.
- d) Gestionar l'aula STEAM i tot el material formatiu que conté.
- e) Desenvolupar els programes del Servei de Normalització Lingüística i Formació de l'àrea de competència digital i competència STEAM (ESERO, RobotIB, etc.).
- f) Participar en el disseny i la planificació de la formació del professorat en les línies de la competència digital i competència STEAM.
- g) Donar suport i assessorament pedagògic als centres educatius en competència digital i competència STEAM.
- h) Contribuir a la recollida, elaboració i difusió de materials i recursos didàctics en format digital, fer el seguiment de les experiències de digitalització dels centres educatius i promoure l'intercanvi i la difusió de bones pràctiques.
- i) Gestionar el programa de préstec de dispositius electrònics.
- j) Qualsevol altra funció que, en matèria de competència digital i competència STEAM, li encomani el Servei de Normalització Lingüística i Formació.

Posteriorment, el Decret 24/2020, de 31 de juliol (BOIB núm. 135, d'1 d'agost), va crear el Centre de Professorat IBSTEAM, al terme municipal de Palma.

Segons aquest decret, la crisi ocasionada per la COVID-19 i el consegüent tancament dels centres educatius ha posat de manifest les mancances i les necessitats del sistema educatiu per poder dur endavant l'atenció a l'alumnat en situacions de confinament. Concretament, s'han evidenciat les mancances en recursos materials per part d'un elevat nombre d'alumnes per seguir les classes a distància i, especialment, la baixa competència digital per fer un ús eficient d'aquests recursos per part de l'alumnat i, també, del professorat dels centres. Per això, s'ha fet imprescindible la creació d'un equip d'assessors de formació per tal de desenvolupar un pla de digitalització dels centres educatius.

L'Ordre del conseller d'Educació, Universitat i Recerca de 3 d'agost de 2020 disposa la posada en funcionament del CEP IBSTEAM (BOIB núm. 138, de 8 d'agost).

6. ALTRES ACTUACIONS EN MATÈRIA D'EDUCACIÓ DIGITAL

La conselleria competent en matèria d'educació actualment té subscrits diversos convenis relatius a l'educació digital:

- a) Convenio entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Govern de les Illes Balears y la entidad pública empresarial RED.ES, M.P. para la ejecución del programa "Educa en digital", mediante acciones para apoyar la transformación digital del sistema educativo, de 5 d'octubre de 2020.
- b) Acord amb la Fundació Endesa, de 8 d'octubre de 2020, pel qual s'aporta *Material contra la Brecha Digital*.
- c) Convenio entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Comunidad Autónoma de las Illes Balears para la promoción del pensamiento computacional en todas las etapas educativas no universitarias a través del proyecto EPCIA "Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial".

Finalment, la Conselleria d'Educació i Formació Professional en l'actualitat està tramitant dos procediments que introduiran més novetats en l'educació digital de les Illes Balears:

- D'una banda, el projecte de decret pel qual es regula l'Institut d'Educació a Distància de les Illes Balears (IEDIB).
- D'altra banda, el 15 de febrer de 2021, el Consell de Govern va declarar inversió d'interès autonòmic la construcció d'un centre integrat de formació professional en línia oberta a la parcel·la i als edificis de l'antic quarter Comte de Cifuentes des Castell (Menorca).

7. L'EDUCACIÓ DIGITAL I LA PROTECCIÓ DE DADES PERSONALS: MATERIALS DE L'AGÈNCIA ESPANYOLA DE PROTECCIÓ DE DADES

Recomanem tenir presents les guies següents, publicades per l'Agència Espanyola de Protecció de Dades:⁵

- *Guía para centros educativos*
- *Sé legal en Internet*
- *Enséñales a ser legales en Internet*
- *No te enredes en Internet*
- *Guías en Internet*
- *Cloud en el sector educativo*
- *Orientaciones para centros educativos privados*
- *Guía de seguridad y privacidad en Internet*

8. CONCLUSIONS

- L'educació digital està regulada a l'article 83 de la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals.
- La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, amb les modificacions introduïdes per la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre (LOMLOE), conté nombroses referències a les competències digitals a les distintes etapes educatives. Per exemple, l'article 121.1 estableix que el projecte educatiu del centre n'ha de recollir l'estratègia digital.
- L'Avantprojecte de Llei d'educació a les Illes Balears preveu la regulació de la digitalització educativa.
- A hores d'ara, els currículums de les diverses etapes educatives (tot i ser anteriors a la normativa esmentada) recullen la competència digital. És previsible que els currículums que s'estableixin en el futur, en desenvolupament de la futura Llei d'educació a les Illes Balears, regulin aquesta competència digital de manera reforçada.
- A les Illes Balears s'està elaborant el Marc comú de la competència digital dels centres educatius de les Illes Balears, així com el Pla de digitalització dels centres educatius, sota la coordinació de l'IBSTEAM.

⁵ Disponibles a la pàgina web <<http://tudecideseninternet.es/aepd/#>>.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Apartats I i 5.1: informació publicada al web de l'IBSTEAM:

<http://ibsteam.caib.es/ibsteam/competencia-digital/>

<http://ibsteam.caib.es/ibsteam/steam/>

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

Acompanyament emocional de l'alumnat en un centre de formació de persones adultes. Una experiència innovadora al CEPA La Balanguera

Francesc Xavier Sarrió

Remei Fernández

Magdalena Balle

Paulo Freire:

«Todos sabemos algo, todos ignoramos algo; por eso aprendemos siempre.»

RESUM

Els centres d'educació de persones adultes tenen com a denominador comú experimentar cada any un elevat absentisme. Això passa tant en els centres de les Illes Balears com en els de la Península. Sovint, les causes d'aquest absentisme tenen a veure amb una manca de motivació, por del fracàs, etc., i acaba amb un abandonament dels estudis.

A partir d'una formació intercentres a través del CEP Palma, iniciada el curs 2018-2019, es va començar a treballar seguint el model del Centre de Formació d'Adults El Roure, a Polinyà, Catalunya, incorporant al dia a dia d'aula dinàmiques i eines per tal d'enriquir aspectes emocionals, ajudant al benestar de l'alumnat, potenciant l'autoestima i anant cap a un sentiment d'empatia i vincles saludables que varen propiciar l'obertura de les portes al barri per tal de poder iniciar una experiència de comunitat.

En aquest article presentam dues experiències derivades de la transferència a l'aula d'aquesta formació realitzada per part del professorat i que es va dur a terme al CEPA La Balanguera: "Unitat zero" i "Acolorim les flors".

RESUMEN

Los centros de educación de personas adultas tienen como denominador común sufrir cada año un elevado absentismo. Esto ocurre tanto en los centros de las Islas Baleares como en los de la Península. Muchas veces, las causas de este absentismo tienen que ver con una falta de motivación, miedo al fracaso, etc., y termina con un abandono de los estudios.

A partir de una formación intercentros a través del CEP Palma, iniciada el curso 2018-2019, se empezó a trabajar siguiendo el modelo del Centre de Formació d'Adults El Roure, en Polinyà, Cataluña, incorporando al día a día de aula dinámicas y herramientas para enriquecer aspectos emocionales, ayudando al bienestar del alumnado, potenciando la autoestima, pudiendo ir hacia un sentimiento de empatía y vínculos saludables que propiciaron la apertura de puertas al barrio para poder iniciar el camino de una experiencia en comunidad.

En este artículo se presentan dos experiencias derivadas de la transferencia a la aula de esta formación realizada por el profesorado y que se llevó a cabo en el CEPA La Balanguera: "Unidad cero" y "Colorear flores".

I. INTRODUCCIÓ

Els nostres centres educatius i la societat han experimentat un canvi profund en un temps relativament curt. És una realitat i és bastant evident que el model educatiu vigent fins ara probablement necessita una reflexió, un enriquiment i que la comunitat educativa el repensi.

A més, les situacions que ens trobam a l'aula actualment fan la tasca d'educar i aprendre més complexa i difícil.

Per això, un dels reptes que més clarament es planteja l'educació del segle XXI és intentar educar més enllà dels continguts conceptuals.

El repte és realment molt important, ja que afegim a la dificultat de la tasca el fet que el suport legal i el material no acaben d'arribar als centres educatius com aquests necessitarien.

Tot i així, no hem de renunciar a l'intent de cercar nous horitzons a la nostra tasca diària a les aules.

Com diu l'informe Delors, «som dels que pensam que l'educació s'hauria de bastir amb quatre pilars fonamentals bàsics durant tota la vida: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure i aprendre a ser.»

Els centres d'educació de persones adultes tenen com a denominador comú que cada any experimenten un elevat absentisme. Això passa tant en els centres de les Illes Balears com en els de la Península. Moltes vegades, les causes d'aquest absentisme tenen a veure amb una manca de motivació, amb la por del fracàs, etc., i acaba amb un abandonament dels estudis.

Durant el curs 2018-2019 vàrem iniciar una formació intercentres, a través del Centre de Formació del Professorat CEP Palma, en la qual varen participar el CEPA Camp Rodó, el CEPA La Balanguera i el CEPA Sud.

La formació es va inspirar en el Centre de Formació d'Adults El Roure de Polinyà, Catalunya.

En aquest centre, després d'alguns anys de repetit absentisme elevat, varen iniciar un programa tutorial anomenat "Unitat zero" en què durant dues setmanes i aplicant tècniques de cohesió de grup, relaxació i estudi psicològic (PNL, sistèmica, intel·ligències múltiples), varen aconseguir reduir l'absentisme de l'alumnat a un 0% i varen augmentat exponencialment els resultats acadèmics.

Aquesta formació d'aquests tres CEPA és absolutament innovadora a les Illes Balears i suposa un canvi de mirada cap a una educació no només dels aspectes curriculars. I entén que l'alumnat adult ha de sortir ben preparat al mercat laboral. Per això, és necessari treballar i tenir uns pilars forts des del punt de vista emocional com a persones.

Sovint, l'alumnat que arriba als centres de formació de persones adultes té aquest gran buit pel que fa a la formació: greus carències de tipus social, falta d'empatia, dificultats de comunicació, falta de llenguatge per expressar les emocions, autoestima molt baixa, necessitat de pertinença a un grup... Aquestes mancances no només afecten les relacions amb la resta de companys i professors. També es transformen, en la majoria dels casos, en un vertader entrebanc en la vida professional i acadèmica.

2. UN CANVI DE MIRADA: FORMACIÓ DEL PROFESSORAT EN COMPETÈNCIES EMOCIONALS: "UNITAT ZERO"

Per això i amb aquest punt de partida, al llarg de la formació i les diferents sessions de treball amb el professorat, es varen explicar conceptes com:

- Afavorir el desenvolupament integral de l'alumnat.
- Manera d'ajudar a regular i comprendre les pròpies emocions.
- Proporcionar estratègies per al desenvolupament de competències bàsiques per a l'equilibri personal i la potenciació de l'autoestima.
- Potenciar actituds de respecte i tolerància.
- Millorar les relacions interpersonals.
- Conèixer i millorar les habilitats comunicatives d'una manera assertiva.
- Desenvolupar la tolerància a la frustració.
- Potenciar la capacitat d'esforç, motivació, amabilitat i empatia.

La formació es va dur a terme durant dos cursos escolars i va incloure hores de formació amb persones expertes en la matèria i altres sessions de transferència i de pràctica reflexiva per anar adaptant els coneixements nous apresos pel professorat a la seva pròpia realitat com a CEPA i a les necessitats dels alumnes.

La transferència d'aula i les experiències derivades d'aquesta formació del professorat varen ser realment molt inspiradores i riques.

A continuació, volem compartir l'experiència derivada al CEPA La Balanguera. Concretament, al CFGM de Perruqueria i Cosmètica Capil·lar.

L'alumnat del CFGM és molt divers i pràcticament en cada curs coincideixen un grup de persones, la majoria interessades en la formació, però de diferents edats, cultures i sensibilitats.

A conseqüència d'aquest fet, el grup patia situacions molt tenses, i això es traduïa en absentisme i/o abandonament. Tant l'equip directiu com l'educatiu ens vàrem proposar rescatar el cicle formatiu i donar-hi una altra orientació.

El departament va acordar de participar en la formació "Una nova mirada metodològica", que oferia el CEP de Palma.

Els blocs temàtics de la formació varen incloure els apartats següents:

- Les competències emocionals i la importància del treball intrapersonal i interpersonal per a una formació emocional completa.
- Els cercles de diàleg i les pràctiques restauratives com a motor impulsor d'uns vincles saludables entre les persones amb generació de sentiment de grup i comunitat. La importància de la cohesió de grup per tal d'estirar l'alumnat i que se senti bé al centre.

- Introducció a tècniques i estratègies per millorar el benestar personal, l'autoestima, l'autocura i la cura dels altres. Atenció plena i ajuda a la millor gestió emocional.
- Introducció a l'aprenentatge cooperatiu com a metodologia inclusiva i que permet el creixement personal, l'aprenentatge individual i grupal, amb un sentiment de treball en equip.

Aquesta formació va oferir uns recursos metodològics molt innovadors a l'equip educatiu del nostre CEPA, i com a producte de transferència en l'àmbit del centre es va posar en pràctica el que es va anomenar "Unitat zero", que consisteix a acollir a principi de curs l'alumnat d'una manera més amable, possibilitant els vincles entre les persones a través de cercles de diàleg, dinàmiques de coneixement i alguna estratègia d'atenció plena (*mindfulness*) per tal d'ajudar al benestar personal.

A més de dur a terme aquesta "Unitat zero" a principi de curs, que va ser molt ben valorada per l'alumnat, la intenció com a centre és donar-hi continuïtat al llarg del curs i propiciar un acompanyament de l'alumnat permanent quan passi tota la situació de pandèmia per la COVID-19.

El CFGM de Perruqueria i Cosmètica Capil·lar va destacar per ser el referent i l'ensenyament que va experimentar més i amb més èxit tot el que el professorat va aprendre al llarg de la formació.

El seu objectiu principal va ser donar forma al grup des de la cohesió millorant les habilitats socials de l'alumnat, intentant generar un sentiment de comunitat, d'escolta activa i de comunicació asser-tiva, ajudant aquestes persones a integrar-se millor al món laboral en el futur.

Les pràctiques restauratives i els cercles de diàleg varen ser un pilar fonamental i essencial en aquest procés d'enriquiment de vincles i d'expressió emocional de l'alumnat, ja que ens ajuden a treballar les emocions compartint experiències que ens acosten i ens ajuden a generar aquests sentiments de pertinença a un grup.

Cercles d'inici ("Com et sents avui?"), cercles per compartir inquietuds, curolles, aficions, aspectes curriculars, etc., varen servir per anar a poc a poc generant un sentiment molt fort de comunitat. I, progressivament, es varen reduir els problemes, els conflictes, i les relacions entre iguals varen ser més profitoses, riques i saludables.

La petita introducció que es va realitzar a la formació intercentres sobre aprenentatge cooperatiu també va ser de molta utilitat al CFGM de Perruqueria i Cosmètica Capil·lar, ja que a través de la "lectura compartida" i de dinàmiques com "1-2-4", etc., l'alumnat va trobar una manera més inclusiva de treballar; i aquesta formació ha suposat un canvi des del punt de vista metodològic com a CEPA, la qual cosa ha reforçat el treball en equip, el respecte per les altres opinions, l'empatia i aquest sentiment de comunitat tan necessari.

Algunes pràctiques d'atenció plena o *mindfulness* també varen ser d'utilitat per entendre que, per estar bé amb els altres, primer has d'estar bé amb tu mateix. Ajudar a abaixar el ritme i l'acceleració del dia a dia per poder atendre els aspectes curriculars i abaixar el nivell de tensió derivada de situacions externes, varen possibilitar un millor clima d'aula i un major benestar de l'alumnat a classe.

3. “ACOLORIM LES FLORS”: CAP A L'EMPODERAMENT COMUNITARI D'UN GRUP DE DONES VULNERABLES

Derivada d'aquesta experiència “Unitat zero” i aquest acompanyament emocional de l'alumnat, es va dur a terme aquesta iniciativa comunitària, fruit de la sinergia entre Càritas, Serveis Socials de l'Ajuntament de Palma i el mòdul de formació professional de perruqueria del CEPA La Balanguera. Se centra a treballar principalment l'autoimatge, l'autorealització i l'autoconcepte, pilars fonamentals per assolir una bona autoestima. Per esdevenir ciutadanes lliures i autònomes, s'ha de començar per activar les competències interpersonals i intrapersonals. S'ha de treballar cap a una formació emocional completa.

Serveis Socials dona suport a aquestes dones, moltes d'elles amb vides difícils. La feina que es fa amb aquestes dones des del servei de perruqueria els permet iniciar un procés d'introspecció. Ens estimam prou? Com ens veiem? Quina és la imatge que tenim de nosaltres? Com ens veuen els altres?

Quan les usuàries de serveis socials acudeixen a les oficines, l'atenció que els donen cobreix molts aspectes: la cobertura econòmica, la psicològica, l'acompanyament emocional, etc. L'equip de treballadores socials i les educadores de carrer s'ocupen d'altres aspectes com l'aïllament social i la solitud. Moltes d'aquestes dones tenen dificultats per sortir de l'esfera domèstica. Si en surten, és per anar a treballar. Tenen poc temps per dedicar-se a elles mateixes. A més, la manicura i la perruqueria són un luxe per a totes, una despesa que no es poden permetre.

Si es vol que les dones vulnerables, al marge de la seva cultura i creences, siguin vertaderes ciutadanes, és a dir, que gaudeixin dels drets i assoleixin els deures i participin de la ciutadania activa, les hem d'armar de recursos per aconseguir aquest empoderament comunitari.

El programa “Acolorim les flors” s'adreça a dones vulnerables usuàries de serveis socials. Moltes d'elles viuen en pisos d'acollida. Per tant, el programa aconsegueix un doble objectiu: treballar i facilitar l'accés als drets i els deures que implica la ciutadania en democràcia, però també combatre els eterns condicionants de gènere. Aquests condicionants han estat i són una constant al llarg del temps i del mapamundi. Totes les dones beneficiàries d'aquest programa han sofert algun tipus de discriminació. No tenen cap tipus d'expectatives de millorar socialment o laboralment i en molts casos tenen dificultats per sortir de l'esfera domèstica i socialitzar-se amb altres dones. Algunes d'elles han patit maltractaments, d'altres s'han encarregat de la cura dels fills i dels més grans. En cap d'aquests casos no s'ha donat una conciliació entre feina i càrrega familiar igualitària entre ambdós sexes. Aquest fet ha condicionat que aquestes dones es formin menys, que no es creïn expectatives de progressar a la feina, que tinguin molt poca vida social i lúdica i que visquin amoïnades per la doble jornada laboral.

Tots aquests dèficits emocionals poden acabar condicionant l'autoconcepte de la persona; de fet, els components que proposa Munné al llibre *El self paradójico* (2000) per definir el self (autoestima, autorealització, autoimatge i autoconcepte) estan influïts pel procés vital de cada individu.

4. EL SALÓ DE LA BALANGUERA. UN ESPAI INTERGENERACIONAL I INTERCULTURAL

L'espai de convivència que es crea és enriquidor per molts motius, i ambdues institucions en treuen profit. El CEPA La Balanguera necessita clientes per dur a terme les pràctiques de perruqueria, i les treballadores socials de la barriada fan feina amb un grup de dones, moltes d'elles més gran de 45 anys i amb un grau de vulnerabilitat molt alt.

Es tracta d'un grup molt heterogeni pel que fa a l'edat: les beneficiàries del programa són totes dones més gran de 45 anys, moltes d'elles estrangeres, mentre que les alumnes de perruqueria tenen edats molt diferents. Les clientes (usuàries de Serveis Socials i Càritas) tenen un bagatge vital molt més ampli.

A través de l'experiència de la "Unitat zero" es treballa amb les alumnes la importància d'una bona escolta, la comunicació assertiva, la presència, la importància de cuidar l'autoestima i adquirir habilitats de relació social.

A partir d'aquí, aquestes alumnes de perruqueria tenen l'oportunitat de desenvolupar valors com la tolerància i el respecte; millorar les relacions interpersonals i intergeneracionals; potenciar les habilitats comunicatives, l'assertivitat i la competència social en general. A més, aquesta experiència els brindarà l'oportunitat de ser més empàtiques i veure la diversitat com un factor enriquidor. Han de posar molta cura en el tracte personal i adaptar-se a la psicologia de la clienta, intentant explicar-li com, amb el tractament d'estètica, li estan potenciant una bellesa que ella ja té, treure uns colors que estan esmorteïts.

També es pren consciència dels múltiples avantatges de pertànyer a una aula més inclusiva.

Finalment, es treballa l'empoderament de les alumnes, perquè saben que la seva feina va més enllà d'un tractament de bellesa. A les acaballes del primer curs del programa, curs 2018-2019, les alumnes de perruqueria varen destacar l'aprenentatge que va suposar per a elles treballar amb clientes especials. L'amabilitat, l'estimació i el bon tracte havia de ser una constant des del primer dia.

Per a les usuàries de Serveis Socials va suposar gaudir d'un moment de relaxació, tenir temps per a elles, centrar-se en el benestar personal, l'autoestima i l'autocura.

Les cites amb el perruquer poden esdevenir un moment de catarsi, de conversa terapèutica, de socialització, etc. Es crea un sentiment de pertinença a un grup i s'amplien les coneixences. La majoria de les dones varen tornar més sociables i varen desenvolupar un sentiment de gratitud envers les alumnes de perruqueria i el professor Xavi Sarrió.

En un ambient distès i relaxat es pot parlar de sentiments, d'angoixes, de frustracions. També es poden donar bons consells i desenvolupar l'escolta activa. Molt sovint l'ésser humà tendeix a obrir-se més amb un desconegut, ja sigui quan es comparteix seient en un viatge en avió o a la perruqueria. Ens sembla que un desconegut ens pot donar un consell sense jutjar-nos.

5. ELS TÀNDEMS CLIENTA-ALUMNA PODEN ESDEVENIR PARELLES D'IGUALS

Les alumnes de perruqueria són també, en molts casos, estrangeres, i això pot crear un vincle interessant. En alguns casos els tàndems clienta-alumna estan formats per parelles d'iguals, alumnes estrangeres i d'edats semblants. El vincle entre la dona migrada semiintegrada, que seria l'alumna de perruqueria, i la no integrada sol esdevenir més sòlid que el creat entre dues persones de diferents nacionalitats. Les migrants han viscut experiències vitals semblants abans de topar-se al 'saló' de perruqueria.

Andreu Mir Gual, al llibre *Els nous illencs*, fa referència a aquesta distinció entre migrants semiintegrats i no integrats. En aquest cas, les alumnes semiintegrades estudien un cicle formatiu de grau mitjà i han adoptat molts de trets identitaris de la societat d'acollida.

Es treballa amb alumnes amb una baixa autoestima, i això marca les pautes de les relacions clienta/alumna. Aquest tret es reflecteix a la vida, al nucli familiar, a les relacions amb als altres etc.

6. CONCLUSIONS

La formació del professorat va ser un element essencial per anar cap a un canvi al CEPA La Balanguera: una nova mirada metodològica en què les competències personals esdevenen el nucli per desenvolupar altres destreses.

El grup classe d'inici de curs presentava una problemàtica molt diversa. Als problemes de convivència hauríem d'afegir-hi prejudicis racials implícits, difícils de combatre. Al mes de juny, després de l'aplicació dels continguts apresos al llarg de la formació del professorat organitzada pel CEP Palma, un 90% de la gent va promocionar.

La "Unitat zero" neix a conseqüència de dues problemàtiques: l'absentisme significatiu als CEPA i els problemes de convivència a l'aula. Els dos projectes que presentam es varen aplicar de manera simultània i són complementaris.

El projecte "Unitat zero" i "Acolorim les flors" són interdisciplinaris, se centren en la part emocional, el creixement de les alumnes com a persones. Es treballa en el desenvolupament integral de l'alumnat. Es potencia l'equilibri personal i l'autoestima. Es desenvolupen les habilitats comunicatives, s'emfatitza en la tolerància i la inclusió.

Ambdós projectes se centren a optimitzar les habilitats socials com l'amabilitat i l'empatia. Es treballa de manera holística l'empoderament social, cultural i comunitari.

Es parteix del desenvolupament de les competències per a la vida, per a la feina i per al creixement personal. Les beneficiàries de serveis socials volen tenir vides més lliures i amb més plenitud.

"Acolorim les flors" potencia la millora de l'autoestima, i aquest punt de partida és el catalitzador d'altres tipus d'empoderament, com hem esmentat abans.

La dimensió intrapersonal i les relacions interpersonals: les relacions clienta/alumna són un altre punt fort.

Vàrem decidir batejar el programa amb el nom “Acolorim les flors” per fer un tribut al film *Flores de otro mundo* de la directora Iciar Bollain. Les dones d'aquest programa arrossegueu una trajectòria vital molt complicada, com les protagonistes de la pel·lícula. Aquest programa pretén regar les flors pansides, fer fora la fullaraca i contribuir a fer rebrotar allò millor que tenim dedins.

Després de la crisi de la COVID-19, una vegada que s'haurà instaurat la presencialitat a l'aula, es podran reprendre aquests dos projectes que exigeixen presència i interacció real i positiva entre alumnes i professors o alumnes i clientes. Són dos projectes que, sens dubte, atorguen un fet diferencial a aquest CEPA urbà, situat en un edifici amb vocació comunitària, que allotja una escoleta, un casal de barri i es troba al costat del PAC de la barriada. Ens recorda els edificis polivalents del nord d'Europa. Projectes com “Unitat zero” i “Acolorim les flors” són una mostra del dinamisme social de moltes escoles d'adults de les Illes Balears i del grau creixent d'obertura al barri que s'ha produït els darrers anys.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bisquerra, R. (2000) *Educació emocional i benestar*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Agulló Morera, M. J.; Filella Guiu, G.; García Navarro, E.; López Cassà, E.; Bisquerra Alzina, R. (coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Álvarez, M. (coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Álvarez, M.; Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Conangla, M. M. (2004). *Crisis emocionales*. Barcelona: Amat.
- Conangla, M. M. (2004). *La inteligencia emocional en situaciones límite*. Barcelona: Amat.
- Conangla, M. M.; Soler, J. (2002). *Ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- Conangla, M. M.; Soler, J. (2002). *Juntos pero no atados. La pareja emocionalmente ecológica*. Barcelona: Amat.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Elias, M. J.; Tobias, S. E.; Friedlander, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M. J.; Tobias, S. E.; Friedlander, B. S. (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Fernández Berrocal, P.; Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Gallifa, J.; Pérez, C.; Rovira, F., et al. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Munné, F. (2000). *El self paradójico: la identidad como substrato del self*. En Caballero, D.; Méndez M. T.; Pastor, J. (ed.) *La mirada psicociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas*, 743-749. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mir Gual, A. (2017). *Els nous illencs*. Palma: Lleonard Muntaner.
- Pascual Ferris, V.; Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Redorta, J.; Obiols, M.; Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Sastre, G.; Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

Xarxes de corresponsabilitat socioeducativa

Ester Gonyalons

RESUM

La qüestió que es planteja en aquest article és la conveniència i possibilitat de transferir i consolidar el model de xarxa com a fórmula organitzativa general, intencionada, per articular la corresponsabilitat educativa en el terreny local. Per generar aquest canvi és necessari el reconeixement professional de la col·laboració, la generació d'espais i l'acompanyament metodològic dels processos de treball en xarxa perquè siguin efectius i sostenibles.

RESUMEN

La cuestión que se plantea en este artículo es la conveniencia y la posibilidad de transferir y consolidar el modelo de red como fórmula organizativa general, intencionada, para articular la corresponsabilidad educativa en el terreno local. Para generar este cambio es necesario el reconocimiento profesional de la colaboración, la generación de espacios y el acompañamiento metodológico de los procesos de trabajo en red, para que sean eficaces y sostenibles.

I. INTRODUCCIÓ

Ja fa dècades que es parla del paradigma de la complexitat (Morin, 1990), i és que els fenòmens del món són molt complexos; hi convergeixen multitud d'elements, a més de múltiples i variades interaccions i processos amb un dinamisme constant. Tot i que aquest paradigma està més que teoritzat en el món epistemològic, encara no ha trobat el seu lloc en l'organització de la governança educativa. En el món actual tot està interconnectat; per això, es fa necessari un canvi de perspectiva que orienti noves maneres d'abordar el coneixement de la realitat i permeti la presa de decisions per construir noves maneres d'afrontar la vida.

En l'actualitat, la injustícia social i la insostenibilitat ecològica reclamen la construcció col·lectiva de noves formes de pensar, valorar, sentir i actuar en els individus i en les col·lectivitats. Cercar noves formes de relació és un repte en tots els camps humans: econòmic, polític, social... És un repte del pensament humà i, per tant, també per a l'educació en general.

Aquesta perspectiva és la que dona lloc a reivindicar per al nostre temps el principi de corresponsabilitat socioeducativa, entès com **el compromís de tots els actors socials, des de la seva especificitat i possibilitats, per contribuir a l'èxit de l'educació des del principi d'equitat** (Longàs i Civis, 2019).

Ja fa anys que José Antonio Marina va popularitzar la dita africana «Per educar un infant, fa falta tota la tribu», i va afegir: «Per educar bé un infant, fa falta una bona tribu». Per això, és essencial pensar en les condicions que ens permetran poder exercir la pràctica de la corresponsabilitat.

2. EDUCACIÓ I REPTES MULTIDIMENSIONALS: LA PERSPECTIVA COMUNITÀRIA

Una societat està formada per individus, però a la vegada cada individu reflecteix la societat. Aquestes relacions són bidireccionals; s'estableixen multitud de relacions i no es poden controlar tots els elements en joc. Tan sols una resposta conjunta pot garantir la màxima qualitat de l'acció educativa en termes de democràcia, equitat i responsabilitat.

L'educació, que no hem de confondre amb escolarització, l'educació entesa com aquella acció que molts agents (escolars i no escolars) desenvolupen per contribuir al desenvolupament de les persones, especialment infants i joves (Longás i Civís, 2019), no es fa en el buit, sinó en el context socio-cultural en el qual es desenvolupa. La interpretació i comprensió comunitària, territorial o local dels reptes pot ser clau per construir-ne una resposta, però no poden rebre una resposta acceptable sense un treball conjunt. En aquesta esfera de proximitat i quotidianitat en què se succeeix la vida i es configura la identitat de la majoria de persones, hi ha presents molts agents educatius o potencialment educatius que habitualment no es consideren com a tals, com poden ser la policia municipal, el mercat local o el teixit empresarial.

Assolir l'èxit educatiu dels infants amb independència de la seva condició socioeconòmica, garantir una bona transició entre escola i vida adulta, promocionar hàbits de vida saludables... Aquests reptes, i tants d'altres, interpel·len cadascun dels agents de la comunitat perquè són comunitaris (escola, família, centre de salut, regidors d'educació, joventut, serveis socials, tècnics dels ajuntaments, consellers, associacions de veïns, associacions esportives, de lleure educatiu, etc.).

La prescriptiva comunitària permet fer una passa qualitativament diferent i molt valuosa respecte de les connexions escola-territori més freqüents. La corresponsabilitat educativa ens obre al repte d'aconseguir que aquells agents que no tenen ni vocació ni consciència educativa puguin arribar a considerar que tenen alguna cosa a dir i a fer. Això vol dir comptar amb:

1. Serveis i ens del sector públic (ajuntaments, consells, Govern balear).
2. Actors del sector privat que tradicionalment no es consideren en l'acció comunitària (comerços, banca, empreses).
3. Comptar amb el sector tradicionalment considerat comunitari (entitats del territori, tercer sector, associacions, biblioteques).
4. Actors no identificats en els altres i que poden ser col·lectius, com infants, joves...

Corresponsabilitat, transdisciplinarietat, interinstitucionalitat; en definitiva, col·laboració entre actors i promoure una acció educativa integral. Reconèixer la interdependència positiva i compartir el propòsit entre els diferents agents són les claus per fer possible la corresponsabilitat.

3. ESTEM D'ACORD AMB AQUEST PARADIGMA, COM HO FEM? EXERCICI SISTEMÀTIC DE LA INTERDISCIPLINARIETAT I INTERPROFESSIONALITAT

En l'actualitat, no hi ha cap política, departament governamental, organització o programa que de manera individual pugui afrontar amb eficàcia els cada cop més complexos reptes socials i educatius. Cada vegada es veuen més forçats a abandonar les seves agendes particulars per constituir una agenda col·lectiva que unifiqui propòsits i ajudi a compartir esforços.

La metodologia a seguir és senzilla si s'accepta que l'ordre dels factors s'ha de capgirar.

S'han de diagnosticar les mancances, identificar els reptes i, a partir d'aquí, buscar els actors que poden ser part de la solució. Defugim la idea que cadascú fa el que pot amb el que té; el conjunt és més que la suma de les parts, i, per tant, el coneixement que es generi d'una xarxa de corresponsabilitat socioeducativa serà molt més que el que puguin fer les parts separadament.

No es tracta que cada part cerqui quina és l'acció parcial que pot fer per col·laborar. No es tracta de pensar què pot aportar cada institució tenint en compte les competències atorgades, el pressupost vigent, els convenis establerts..., per pal·liar o solucionar parcialment un problema; la clau és plantejar els reptes a la inversa: dotar dels professionals necessaris i crear xarxa al voltant dels reptes socioeducatius locals que es detectin.

Hi ha experiències arreu del món que han sorgit per donar resposta a situacions sobrevingudes en contextos de crisi econòmica i escassetat de recursos. La necessitat de respondre a la complexa trama de l'exclusió ha fet avançar les formes d'entendre la governança de les polítiques públiques davant les limitacions d'organitzar l'acció socioeducativa de forma jeràrquica i sectorial.

De xarxes, n'hi ha de moltes tipologies; poden ser molt específiques i centrades en reptes molt concrets. N'hi ha molts exemples, però el que més bé conec és el cas de Prometeus (el Raval, Barcelona), un projecte que va sorgir de la necessitat detectada pel director del diari *El Raval*, que va copsar que els joves, tot i aprovar batxillerat i selectivitat, no anaven a la universitat. Ja des de l'inici s'hi va implicar un professor de la Facultat d'Educació de la UAB, que també treballava en un centre socioeducatiu del barri. Es va començar amb una fase de comunicació amb instituts, joves i famílies i es va detectar que el motiu principal era que, conceptualment, la universitat era una cosa que no encaixava amb el seu autoconcepte afligit pels estereotips del barri. La xarxa va créixer i es van continuar establint mecanismes d'acompanyament per part de les universitats implicades tant per accedir-hi (procés de matrícula, beques) com un cop ja a la universitat (tutors i seguiment). Més tard, l'ajuntament es va interessar per la iniciativa i va col·laborar-hi econòmicament. Aquests joves es troben mensualment amb tot l'equip impulsor de Prometeus per fer un seguiment. En aquest cas, la potència dels nodes impulsors i les altres xarxes de les quals es va nodrir aquest projecte van tenir molt a veure amb el seu èxit, que ja ha vist com alguns dels seus joves es graduaven i ara acompanyen altres com ells a fer aquest procés.

Per altra banda, hi ha xarxes que estan fetes d'altres xarxes, com són els Plans Educatius d'Entorn. Són una iniciativa educativa de la Generalitat de Catalunya que vol donar una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives dels infants i joves, coordinant i dinamitzant l'acció educativa d'una zona, més enllà de l'àmbit escolar. Corresponsabilització i implicació de tots els agents educatius que hi intervenen, amb el lideratge educatiu dels centres i el lideratge institucional de l'ajuntament.

En aquest cas, la xarxa s'impulsa directament des de l'administració pública; en aquest cas, la Generalitat, que s'assegura que l'equip promotor impulsarà el naixement del Pla i el dinamitzarà fins que assoleixi una estructura organitzativa pròpia. Per això, el Departament d'Educació encomana aquesta responsabilitat al director dels serveis territorials que treballen conjuntament amb els tècnics o regidors dels ajuntaments.

D'aquesta manera, recentment, i a manera de bona pràctica socioeducativa, a Menorca s'ha creat el **Grup de Treball 0-3**, que s'ha constituït informalment però amb compromís i que reuneix moltes característiques que evidencien una bona pràctica en el treball d'aquesta xarxa socioeducativa, en tant que en formen part i hi participen regidors d'Educació de diversos municipis, el Consell de Menorca en l'àmbit tècnic i polític, l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància, l'Equip d'Atenció Primerenca (per tant, el Govern balear), professionals dels àmbits de l'educació infantil i psicologia del territori... És a dir, és politicoadministrativa i interdisciplinària. Es tracta d'una xarxa que posa fil a l'agulla als temes que afecten el primer cicle d'educació infantil d'una manera no reglada però eficaç. Aquest grup va sorgir de la necessitat esdevinguda per l'estat d'alarma de l'any 2020, i arran d'aquesta necessitat real es va articular donant resposta a altres reptes pendents. A més, es troba telemàticament cada 15 dies; és a dir, està sistematitzada, tot i que no s'aixeca acta de les reunions i no hi ha nomenaments formals. És un grup de treball eficaç sorgit d'una necessitat real. Aquestes són algunes de les claus que més endavant veurem per a l'èxit de les xarxes de corresponsabilitat socioeducativa, però no ens avancem.

4. QUÈ NECESSITEM?

Potser aquest és l'apartat més breu però més important d'aquest article, entenent que, **sense aquestes condicions específiques, difícilment hi haurà treball en xarxa, i, si n'hi ha, no serà de llarg recorregut.**

- a) Promoure la cultura professional de la col·laboració on l'acostament, intercanvi i reconeixement entre sectors, àmbits i institucions suposi un enriquitment i un aprenentatge. S'ha de tenir en compte que ni tothom en sap ni tothom ho vol. S'ha de partir d'una bona col·laboració tècnica i política; caldrà trobar sistemes per formar i incentivar els professionals en xarxa perquè funcionin de manera correcta.
- b) Organitzar els serveis per al seu bon funcionament, i que el treball en xarxa i transversal sigui reconegut socialment i laboralment com una funció professional bàsica, i no depengui del voluntarisme o d'hores extres d'alguns professionals. En aquest sentit, l'espai també és important, tant el físic com el virtual, i això implica que hi hagi llocs on la col·laboració sigui possible. Per aconseguir-ho, s'ha de possibilitar que dins les jornades laborals es prevegin les tasques de perti-

nença a un grup de treball, a un grup motor, i que es tingui en compte que no es tracta tan sols d'assistir a les trobades sinó que la participació a una xarxa de corresponsabilitat implica feina, recerca, diàleg, creació de petits grups i revisió de textos d'altres companys. Tot això s'ha de tenir en compte perquè sigui possible. Algunes persones ho faran de manera voluntària, per interès personal, perquè formen part d'un grup de voluntariat o d'afectats d'alguna manera, però si els membres dels grups motor no tenen reconeguda aquesta tasca, això va abocat a l'extinció o a la no efectivitat per manca de temps i reconeixement.

- c) Acompanyar metodològicament els processos de treball en xarxa per aconseguir que siguin efectius i sostenibles. S'han de garantir xarxes que no depenguin de persones que en un moment en formen part, sinó que es fonamentin estructures i engranatges eficaços i estables. En aquest sentit, s'ha de fer palès l'organigrama de la xarxa, quines figures en són les impulsores, qui forma part de cada grup de treball o comissió i de quines institucions reben suport.

Tanmateix, arribats a aquest punt, i aspirant a l'excel·lència en matèria de connectivitat i abast en la resolució dels reptes, potser la perspectiva social i educativa ha de beure de la sistematització que presenten algunes teories de creixement econòmic i adaptar-la als nostres interessos per resoldre reptes socioeducatius. En aquest sentit, trobem molta coherència amb el sistema Pentagrowth (Creus, J., 2020) de creixement exponencial, que destaca 5 palanques de creixement, en aquest cas, adaptades lliurement al creixement de les xarxes de corresponsabilitat:

1. **Connectar:** com més gran sigui el nombre de nodes (persones, entitats, situacions) amb els quals connecti una xarxa, més potencial d'abast per resoldre els reptes que es plantegin.
2. **Agregació:** com menor sigui l'esforç que s'hagi de fer per involucrar nous nodes, major serà el potencial de creixement i d'abast.
3. **Apoderar:** com més capacitats que pugui aprofitar la xarxa tinguin els nodes, més potencial d'abast.
4. **Instrumentar:** com més ben relacionats, integrats en altres xarxes, vinculats a altres nodes, estiguin els membres de la xarxa, més capacitat d'abast.
5. **Compartir:** com més membres de la societat considerin propis els recursos compartits per la xarxa, més elevat és el seu potencial de creixement.

De nou, es fa palesa la importància de la sistematització de la xarxa i del compromís que es pren per formar-ne part.

5. S'HA DE TENIR EN COMPTE QUE...

El canvi no es genera només des de la visió i la voluntat, sinó que necessita coneixements i capacitat. La col·laboració amb les universitats, indiscutibles generadores de coneixement i d'avantguarda

educativa, podria ajudar en aquest sentit, estenent i sistematitzant els projectes de transferència que fan alguns grups de recerca.

Les xarxes de corresponsabilitat socioeducativa són estructures complexes, amb temps de creixement i consolidació lents a causa de la mateixa complexitat del treball en xarxa, la dificultat d'implementar una cultura de treball connectat i la mateixa naturalesa complexa dels reptes que s'aborden. Però, des de l'aparició massiva d'Internet, i sobretot des de la normalització de reunions virtuals, cada vegada més nodes són accessibles i es connecten entre si.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BONILL, J., SANMARTÍ, N., TOMÁS, C., PUJOL, R. M. (2004). «Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad». *Investigación en la Escuela*, núm. 53, p. 5-19.

CREUS, J. (2020). «El informe @pentagrowth. Las 5 palancas del crecimiento exponencial. Una nueva mirada a las claves del crecimiento de las organizaciones en el entorno digital del siglo XX». *Ideas for change*.

LONGÁS, J. i CIVÍS, M. (2019). «Xarxes de corresponsabilitat socioeducativa». *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*, núm. 86. Col·lecció Polítiques. Fundació Jaume Bofill.

MORIN, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

RIPOLL, O.; MASIP, M. i VALLVÉ, C. (2019). *Repensem els projectes educatius comunitaris, en clau 360. Guia pràctica per a entitats*. Comunitats que eduquen. Educació 360 a temps complet. Fundació Jaume Bofill.

EDEMIND. Educació emocional i atenció plena (mindfulness) a l'IES Calvià

Margalida Miralles

RESUM

És ben conegut que el desenvolupament de les competències emocionals dels alumnes és imprescindible per a un bon assoliment de les competències més acadèmiques, i és vital per a un desenvolupament integral dels joves. A l'IES Calvià, un grup de professors formats hem elaborat un programa dirigit a la nostra comunitat educativa. Es basa en una gestió integral del centre i es treballa no només a l'aula en un horari definit, sinó també amb els professors i les famílies. És un projecte en revisió permanent i canvi continu en què els pilars són l'educació emocional, l'atenció plena (mindfulness), la justícia restaurativa, la tutoria entre iguals i l'orientació acadèmica i professional.

RESUMEN

Es bien conocido que el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos es imprescindible para un buen logro de las competencias más académicas, y es vital para un desarrollo integral de los jóvenes. En el IES Calvià, un grupo de profesores formados hemos elaborado un programa dirigido a nuestra comunidad educativa. Se basa en una gestión integral del centro y se trabaja no solo en el aula en un horario definido, sino también con los profesores y las familias. Es un proyecto en revisión permanente y cambio continuo donde los pilares son la educación emocional, la atención plena (mindfulness), la justicia restaurativa, la tutoría entre iguales y la orientación académica y profesional.

I. PER QUÈ EDUCACIÓ EMOCIONAL

Avui dia sabem que perquè existeixi un aprenentatge real i significatiu és necessari que ens hi impliquem acadèmicament i emocionalment, tant professors com alumnes i famílies. Per això, és fonamental treballar al mateix nivell els coneixements (la intel·ligència cognitiva) i les emocions (intel·ligència emocional).

Els estudis més recents demostren que impartir coneixements valorant la situació social, familiar i personal que envolta un estudiant ocasiona una millora del seu benestar i una major motivació, i és la clau del seu èxit educatiu.

En una societat en canvi, que alguns autors defineixen com un entorn «vuca» (*volatility, uncertainty, complexity and ambiguity*), esdevé una nova responsabilitat de les entitats educatives en tots els nivells enfocar i desenvolupar de manera directa aspectes del desenvolupament de les persones que abans es deixaven per a l'àmbit familiar o, fins i tot, a la sort de les habilitats innates. Treballar les habilitats personals, la flexibilitat, la perseverança, la gestió de la frustració, la resiliència, entre d'altres, no només en l'àmbit transversal de les matèries sinó fent-hi un lloc a l'horari lectiu per dotar-los d'importància al mateix nivell d'altres assignatures, prepara els estudiants per a una societat en canvi continu, entrenam eines per adaptar-nos als nous escenaris que han de venir, més enllà de (i sense deixar de banda) la preparació acadèmica.

Aquest nou paradigma social propicia un augment dels malestars socials a l'adolescència (Pons, 2007), amb la consegüent pèrdua de benestar personal. S'observen elevats índexs de fracàs escolar, dificultats en l'aprenentatge, abandonament dels estudis, estrès per les relacions entre companys, etc. L'educació és un reflex de la societat, un sistema que hi és a dins i hi interacciona (Camps, 2008). L'educació ha de procurar el desenvolupament integral de la persona, no només en la dimensió racional cap a l'autonomia, sinó també orientat a aconseguir una felicitat solidària (Martínez, 1997).

L'escola ha de tenir com a finalitat contribuir al desenvolupament de l'alumnat d'una manera integral. A l'IES Calvià vetllam per atendre individualment cada alumne, per fer-lo sentir especial, per entendre quines necessitats cal satisfer-li, per entreveure quines potencialitats té i ajudar-lo a fer-les visibles, amb la finalitat de mantenir, potenciar i augmentar el seu benestar personal, així com entendre l'entorn on viuen i saber com han de viure.

2. PER A QUÈ EDUCACIÓ EMOCIONAL

Encara que els professors hem treballat des de sempre l'educació emocional, en diferent grau de profunditat i emmarcada en l'àmbit de la convivència, la matèria o la tutoria, és des del curs 2016-17 que a l'institut la treballam d'una manera organitzada i dedicant-hi un espai temporal dins l'horari lectiu dels alumnes.

Tot això ha requerit formació de bona part del professorat en diferent grau i diferents àmbits: tutoria entre iguals, competència social, atenció plena (*mindfulness*), educació emocional, pràctiques restauratives, convivència i consciència corporal (*focusing*); formació que els professors anam renovant contínuament.

Durant aquests anys, el projecte d'educació emocional ha anat creixent, madurant, evolucionant i adaptant-se. Comprèn un bon nombre de professors responsables de la gestió i arriba a tots els alumnes d'ESO i batxillerat i actualment n'estam dissenyant el pla d'aplicació a cicles formatius.

La finalitat del programa és transformar l'institut en una comunitat d'educació secundària integral, entenent això com una suma del desenvolupament de les competències acadèmiques i emocionals dels alumnes, en un entorn coherent, on es treballi i convisqui segons els principis de la psicologia positiva. Per això es treballen diverses disciplines que abracen l'atenció plena, l'educació emocional i les pràctiques restauratives, amb tractament directe dins l'horari setmanal i també integrades a les diferents matèries.

3. OBJECTIUS

El model d'educació emocional descrit per Bisquerra, en què es fonamenta el projecte EDEMIND, defineix els objectius generals següents:

- Promoure el desenvolupament integral dels alumnes.

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions de la resta.
- Desenvolupar una habilitat per 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.

També podem definir objectius més específics, com la gestió de l'estrès, el desenvolupament de la capacitat per diferir recompenses immediates a favor d'altres recompenses majors, però que s'obtenen a més llarg termini, desenvolupar la resistència a la frustració, etc.

Molts autors han descrit i demostrat els **beneficis** d'impartir educació emocional als centres educatius, destacam els d'Álvarez González (2011):

- Augment de les habilitats socials i de les relacions interpersonals satisfactòries
- Disminució de pensaments autodestructius, millora de l'autoestima
- Disminució de l'índex de violència i agressions
- Menor conducta antisocial o socialment desordenada
- Menor nombre d'expulsions de classe
- Millora del rendiment acadèmic
- Disminució en la iniciació al consum de drogues (alcohol, tabac, drogues il·legals)
- Millor adaptació social, familiar i escolar
- Disminució de la tristesa i la simptomatologia depressiva
- Disminució de l'ansietat i l'estrès

- Disminució dels desordres relacionats amb el menjar (anorèxia i bulímia).

L'atenció plena en l'alumnat

El benefici més gros d'ensenyar atenció plena als adolescents és que els dona eines per manejar el seu comportament i les seves emocions. És un gran regal per a ells aprendre que hi ha un espai entre un estímul i la resposta. Això els converteix en propensos a prendre decisions positives. (Programa Aulas Felices).

Són molts els estudis que evidencien els beneficis de la pràctica de l'atenció plena de l'alumnat a l'entorn educatiu. Aquí només en citarem alguns:

a. Reducció de l'estrès

Els alumnes poden experimentar estrès originat a l'entorn familiar, per aspectes socioculturals o de salut física i mental. Si les hormones de l'estrès es van alliberant contínuament, el sistema immunitari es veu afectat pel continu estat de sobreexforç (Napoli, Krech i Holley, 2005). Diversos estudis indiquen que els elements estressants dificulten l'aprenentatge significatiu, provoquen dèficit d'atenció i concentració, dificultats en la funció executiva, de memorització i resolució de problemes. Tot això s'associa a nivells inferiors de rendiment acadèmic.

La pràctica habitual d'atenció plena contribueix a l'acceptació de les situacions que generen estrès i a l'autocura, a generar distància entre els pensaments i les reaccions emocionals, a dominar eines d'autoregulació en els moments més intensos i a la comprensió profunda de l'origen de les respostes estressants.

b. Foment del benestar

Els estudis amb alumnat de primària i secundària deixen patent que els programes d'atenció plena tenen una incidència directa en la reducció de l'ansietat i la depressió, augmenten els nivells d'afecte positiu, disminueixen el cansament i les queixes psicossomàtiques, desenvolupen els sentiments i constructes positius relacionats amb el benestar (autocura, autoacceptació, optimisme, empatia, presa de perspectiva, creixement, autorealització personal), i permeten una millora de la regulació emocional amb efectes positius sobre el benestar.

Hem de destacar que són centenars els estudis que han mesurat aquestes variables amb un nivell de rigor desigual, i els metaestudis deixen patent que les evidències no són sempre suficients per establir conclusions. Segurament, la dificultat per mesurar aspectes emocionals sigui un factor determinant. Alguns (pocs) autors utilitzen aquesta circumstància per desacreditar els programes d'educació emocional a les escoles.

Emperò, els estudis i metaestudis més recents d'àmbit mundial ja hi troben evidències sòlides i irrefutables. És el cas del metaestudi de Waters, Barsky, Ridd i Allen (2015) sobre l'efecte significatiu en el benestar i la competència social dels alumnes, i l'any 2016, el metaestudi de

Felver, Celis-De Hoyos, Tezanos i Singh, en què queda patent que l'aplicació de les intervencions basades en atenció plena a les escoles té un gran potencial per millorar els resultats educatius i psicològics d'infants i adolescents. També el 2017 Klingbeil *et al.* publicaren una metaanàlisi sobre més de 6.000 participants, i les troballes mostren efectes petits i moderats en intervencions breus i efectes més grans en intervencions més llargues.

c. Possibiliten un aprenentatge més significatiu

Segons Kabat-Zinn (1990), el desenvolupament de l'atenció plena possibilita l'observació d'una mateixa situació des de diferents perspectives, relacionar-se amb la situació amb «ment de principiant», prendre consciència del context en el qual es desenvolupa la informació i generar noves categories a través de les quals entendre la informació.

Altres estudis, com per exemple el de Ritchart i Perkins (2000), indiquen que l'atenció plena promou el desenvolupament de la comprensió profunda i la capacitat de pensament crític.

Aquestes eines resulten essencials en un moment de canvi educatiu cap a un procés d'ensenyament-aprenentatge competencial en una època d'infoxicació de la població, és a dir, una intoxicació mental produïda per l'excés d'informació que no podem digerir de manera adequada (Arguís, 2014).

d. Millora de la convivència

Els alumnes que practiquen l'atenció plena tenen més facilitat per connectar amb les emocions pròpies i dels companys, són més conscients del patiment en els altres i per això són menys propensos a ser agressors i també a detectar agressions de tercers. Aquest és un factor determinant en els programes de prevenció de l'assetjament escolar (*bullying*), com és el cas del programa TEI (tutoria entre iguals).

Aquest efecte no només s'aplica a l'aula i a l'escola, sinó també al món. L'entrenament de l'atenció plena forma persones més compromeses, bondadoses i comprensives amb les situacions socials, polítiques, ambientals i econòmiques complicades, i això permet una educació més elevada i en línia amb els Objectius de desenvolupament sostenible de l'Agenda 2030.

L'atenció plena en el professorat

Els professors en l'actualitat, tot i ser conscients del privilegi que suposa educar altres éssers humans, ens enfrontam cada dia a complexos reptes que requereixen una adequada i efectiva regulació atencional i emocional: ràtios elevades, exercitar constantment la multitasca en la pràctica docent diària, problemàtiques personals, gestió de la disciplina, gestió de la motivació, interaccions amb alumnes, famílies i companys, pressions de temps, falta de suport de l'Administració, etc. Tot això alimenta la percepció del professor que la realitat que viu supera els recursos que posseeix per afrontar-los.

La investigació ha demostrat que l'ensenyament és una activitat molt estressant (Johnson *et al.*, 2005). Molts docents experimentam la síndrome d'esgotament professional (*burnout*), que provoca actituds negatives i insensibilitat cap a les persones amb les quals es fa feina, afectació de la salut i el benestar.

La pràctica de l'atenció plena es planteja com una acció especialment pertinent per aconseguir reduir l'estrès i la síndrome d'esgotament professional, i augmentar així el benestar (Alarcón *et al.*, 2017), ja que permet desenvolupar una sèrie d'hàbits de la ment relacionats amb la consciència, la flexibilitat cognitiva, la regulació emocional i la compassió.

A més, atès l'estret vincle entre els professors i els alumnes, aquest entrenament influeix de manera positiva en la qualitat de la relació, l'atenció i l'educació que rep l'alumnat. És patent la influència de la pràctica en la reducció de l'estrès, la regulació emocional i, en menor grau, l'autoeficàcia (Emerson *et al.*, 2017).

Jennings i Greenbert (2009) plantegen un model segons el qual un professor amb millors competències socioemocionals origina una sèrie de beneficis en cascada relacionats amb la millora del benestar individual de l'alumne i de l'ambient a l'aula.

En aquesta línia, altres autors afirmen que el cultiu de l'atenció plena en els professors els ajuda a millorar l'efectivitat en el maneig de la classe, a establir relacions més positives amb els alumnes i a instaurar un clima d'aula més positiu. Tot això fa disminuir la necessitat d'ajustaments disciplinaris i fomenta en els alumnes un sentiment de pertinença a la classe, una motivació per l'aprenentatge i uns nivells de participació i compromís en l'aprenentatge més elevats (Roeser, Skinner, Beers i Jennings, 2012).

4. COM HO APLICAM

Per a la comunitat de l'IES Calvià, el propòsit d'EDEMIND és desenvolupar les competències acadèmiques i emocionals per tal que tots els alumnes puguin tenir una vida plena i feliç.

EDEMIND és un programa desenvolupat a l'IES Calvià per a la comunitat d'aquest centre educatiu. El terme és un acrònim d'educació **em**ocional i **mindfulness**, que són els seus pilars. Es fonamenta en l'entorn i el context de les persones que formen aquesta comunitat educativa, i és un projecte viu, que canvia cada any, evoluciona nodrint-se de les noves circumstàncies, dels canvis normatius, i sobretot, dels aprenentatges que sorgeixen de l'avaluació del mateix programa.

De fet, EDEMIND no és un projecte nascut del no-res:

- Des del curs 2016-17 ja s'iniciaren accions planificades per treballar l'educació emocional, com l'assignació de tres hores de tutoria per setmana de 1r a 3r d'ESO i la formació massiva de professorat: 75 professors feren formació de tutoria entre iguals i competència social, i 5 professors formació específica en atenció plena.

- Durant el curs 2017-18 es posa en marxa el projecte d'innovació pedagògica anomenat Emoció, motivació i aprenentatge. L'horari d'ESO disposa de quatre hores setmanals de 1r a 3r i de tres hores setmanals a 4t d'ESO. Paral·lelament, 50 professors es formen en convivència i educació emocional. L'equip directiu i els orientadors fan la formació en atenció plena.
- En el curs 2018-19 aprofundim en la formació i el disseny del projecte integral. 50 professors es formen en pràctiques restauratives, tutoria entre iguals i atenció plena, 20 professors es formen en atenció plena i es dissenya el projecte EDEMIND.
- És en el curs 2019-20 quan podem parlar d'un projecte integral i universal d'educació emocional, atenció plena, pràctiques restauratives, TEI i orientació acadèmica i professional. El programa s'estén també a batxillerat i a cicles formatius.
- En el curs 2020-21 el programa és tan extens i inclou tants d'àmbits que se separen en dos equips que treballen de manera coordinada: EDEMIND i Conviu (gestió de la disciplina i la convivència, TEI). Aquest darrer equip assumeix també l'àmbit de la **coeducació**.

Són moltes les accions definides al programa, emmarcades en cinc àmbits, entre les quals podem destacar:

1. Desenvolupar les competències emocionals dels alumnes: ensenyament-aprenentatge de les habilitats socials i personals dins l'horari, amb professors especialitzats.
2. Formar el professorat: formació del CEP, biblioteca de recursos, formació interna...
3. Integrar EDEMIND a la pràctica acadèmica: pràctica d'atenció plena, integrar la pràctica dins les matèries, etc.
4. Disposar d'espais adequats: sala de professors, aula *mindful*, espais exteriors, adaptació dels espais per fer-hi cercles, etc.
5. Gestionar la comunitat d'una manera restaurativa: Conviu, tutoria entre iguals, relació amb les famílies, etc.

Totes aquestes accions i moltes altres són detallades, assignades a un responsable, temporalitzades i avaluades sistemàticament.

Integració horària

Tot i que alguns autors defensen que l'educació emocional ha d'estar integrada dins la vida acadèmica, a la pràctica sabem que a les escoles de secundària bàsicament la gestió pedagògica a l'aula de cada professor des del punt de vista individual és: el seu estil, la seva experiència, la seva formació, les seves creences i la seva ideologia. És habitual que els continguts de la matèria siguin prioritaris en objectius de curs i ocupin la pràctica totalitat del temps de classe.

Seria ideal que cada professor pogués integrar l'educació emocional en el dia a dia de la seva matèria i pogués equiparar els objectius de l'assignatura amb els objectius d'habilitats interpersonals i intrapersonals. Potser en un futur es reuniran les condicions perquè aquest paradigma es pugui materialitzar (i potser la nova llei educativa ho fomentarà), però, fins llavors, hem de ser conscients de les febleses i les fortaleses del sistema en el qual treballam.

Al cap i a la fi, no tenen la competència lingüística diferents matèries que la treballen de manera directa i reconeguda dins l'horari? Per què no ha de ser així amb la competència social?

És per això que EDEMIND es basa en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la competència emocional al mateix nivell que les competències més acadèmiques, i això implica disposar d'un espai reconegut setmanalment, fix i amb una denominació pròpia. Això es tradueix en la dedicació de 4 hores setmanals a 1r, 2n i 3r d'ESO, i de 3 hores setmanals a 4t d'ESO. Aquest conjunt d'hores inclou l'hora de Valors Ètics, la pròpia de tutoria i les de lliure configuració, que el centre ha adoptat com a projecte de centre.

Actualment, són els tutors de grup els que desenvolupen aquestes hores amb l'alumnat. Aquests tutors se seleccionen, sempre que és possible, amb formació i habilitats emocionals.

Pilars d'EDEMIND

El programa es fonamenta en cinc pilars bàsics:

1. Competència emocional: es treballa mitjançant activitats experiencials. N'és una eina bàsica el quadern emocional.
2. Atenció plena: com a pràctica directa i també com a eina introductòria i preparatòria de les activitats emocionals.
3. Justícia restaurativa: treballam les activitats en cercle, practicam l'escolta activa i aprenem el diàleg restauratiu.
4. Tutoria entre iguals: s'estableixen vincles entre alumnes de 3r i alumnes de 1r mitjançant activitats curriculars i extracurriculars. La finalitat principal és la prevenció de l'assetjament escolar, però també es treballen les altres competències emocionals.
5. Orientació acadèmica i professional: aprofundim en l'autoconeixement enfocat a la presa de decisions. Es comença a 1r d'ESO i és fonamental a 4t, quan acaben l'escolarització obligatòria.

Programació

Són requisits del programa que els objectius siguin comuns a tots els grups del nivell, perquè arribi a tots els alumnes (que no depengui de la motivació o les habilitats del tutor) i que sigui un programa flexible i rigorós, de manera que es treballi per aconseguir els objectius establerts a cada nivell:

flexibilitat en la forma que s'ajusti millor a la naturalesa del tutor, a les necessitats puntuals o a les característiques del grup.

Per això, un equip de professors especialistes i multidisciplinaris elabora i revisa permanentment la programació d'EDEMIND com si fos una matèria més. Es basa en el model de Bisquerra, en què el marc de la competència emocional es divideix en dues parts:

- Competències intrapersonals: consciència emocional, regulació emocional i autonomia emocional.
- Competències interpersonals: habilitats socioemocionals i habilitats de vida i benestar.

Dins aquest esquema, s'analitzen les necessitats dels alumnes del nostre institut basant-se, per exemple, en quin tipus de conflictes hi ha entre alumnes, entre alumnes i professors, les demandes o problemes observats pels tutors en les entrevistes personals, les carències en competències emocionals que afecten l'aprenentatge, les habilitats que esperen les famílies o professors que els alumnes tinguin desenvolupades i no les hi tenen, les que són necessàries per al programa TEI (tutoria entre iguals), el POAP (Programa d'orientació acadèmica i professional) i la coeducació.

Metodologia

Es parteix d'un enfocament constructivista utilitzant una metodologia globalitzada i activa, amb la finalitat de construir aprenentatges emocionals significatius i funcionals, en qualsevol context i situació. Les activitats es realitzen bàsicament d'una manera col·lectiva, però també algunes pràctiques es treballen individualment.

Adaptant el model d'Aierdi, Lopetegui i Goikoetxea (2009), s'han de seguir els principis següents:

- Constància entre les sessions: dues o tres sessions setmanals, de 50 minuts cada una a 1r, 2n i 3r; 2 sessions a 4t ESO i una de quinzenal a 1r de batxillerat.
- Constància espaciotemporal: les sessions de tutoria estan integrades en l'horari setmanal de l'alumnat, i tenen assignat un espai concret adequat a la pràctica que s'ha de desenvolupar.
- Constància de la figura adulta que articula la intervenció: el tutor del grup és la figura de referència.
- Estructura o format de la sessió: es proposa una fitxa tècnica de cada activitat per respondre a un guió conegut.
- Consigna d'introducció al programa: s'explica què es treballarà, com pot influir en el nostre dia a dia, etc. S'utilitzarà un llenguatge adequat a l'edat, al grup i als objectius de cada activitat.

- S'ha de clarificar la tasca a realitzar, per això, la preparació anterior i visualització de l'activitat es du a terme setmanalment a la reunió de tutors.
- Organitzar i regular l'activitat en fase d'execució: formació dels grups, cooperació, integració, rotació de rols, etc.
- Constància en l'estructura dels exercicis: rituals d'entrada i sortida, dinàmiques de cercle...
- Direcció en la fase de reflexió: el tutor promou i guia la reflexió i constata si els objectius han estat interioritzats. Identifica, emfatitza i promou les conclusions mitjançant preguntes directes, anàlisi dels productes específics de l'activitat, síntesi de l'acció. S'ometen judicis de valor i opinions personals per potenciar el pensament crític.
- Altres principis: promoure verbalment l'escolta activa entre participants, estimular la reflexió i el raonament, identificar incidents negatius sense entrar en acusacions directes, potenciar la reflexió estructurant el grup en cercle, reforçar positivament el grup quan aconsegueixi objectius, el paper del tutor com a mediador, utilització de recursos de la vida quotidiana, etc.

Estructura dels recursos humans

L'estructura d'EDEMIND té lligams verticals i horitzontals en ambdós sentits. La coordinació recau en un membre de l'equip directiu, i les seves funcions són, entre d'altres, coordinar els equips de treball, avaluar el sistema i promoure millores, comunicar-se amb l'equip directiu, promoure la formació de professors i coordinar el disseny de la programació.

Totes aquestes funcions són compartides per un equip d'experts format pels tres orientadors del centre i professors amb formació i/o experiència àmplia en els diferents àmbits de l'educació emocional. Les funcions d'aquest equip són establir els objectius competencials de cada curs o etapa, avaluar les activitats desenvolupades pels tutors, fer el seguiment de les seves activitats, explicar la programació mensualment en la reunió de tutors, donar suport als tutors quan ho necessitin i atendre les demandes particulars de cada grup de tutoria.

Els qui apliquen en darrer terme tota aquesta feina amb els alumnes són els tutors de grup, que traslladen demandes puntuals en funció de les necessitats del grup. Hem de dir, però, que aquest aspecte de l'organització està actualment en revisió i es plantegen canvis per al curs que ve.

Espais

El programa EDEMIND no només treballa amb l'alumnat, sinó que s'ocupa de tota la comunitat educativa, especialment dels professors.

Per aquest motiu es cuiden molt els espais no només de l'alumnat, com seria l'habilitació de la sala de meditació (o sala *mindfulness*), sinó també els espais del professorat. Dotar d'espais de treball independents, d'espais de descans, és vital per mantenir un equilibri i benestar mentals.

5. MILLORA CONTÍNUA

L'avaluació com a activitat valorativa ens permet determinar en quina mesura s'han assolit els objectius. Els programes d'educació han de ser avaluats amb l'objectiu d'aïllar-ne el grau d'assoliment de tota percepció subjectiva, de valorar-ne l'eficàcia, eficiència, efectivitat i impacte.

L'avaluació es basa en tres eixos:

L'avaluació del projecte. Es basa en l'anàlisi DAFO i la llista de funcions. Hi ha entre cinc i nou indicadors de cada funció per determinar el grau d'aplicació i poder-hi introduir millores. Es du a terme el mes de juny de cada curs escolar, i sobre els resultats es proposen modificacions al projecte i millores.

L'avaluació de la programació EDEMIND. Es basa en les avaluacions recollides per a cada activitat pels tutors i orientadors. Es mesura el grau de plaer, el grau de participació, el clima de grup, la comunicació i escolta, el grau de consecució dels objectius, elements positius, dificultats, formes de millora i descripció subjectiva de la sessió. Cada tutor la realitza de cada activitat, i serveix perquè l'equip que elabora les activitats ajusti, redissenyi, modifiqui, llevi o reforci un tipus d'activitat.

L'avaluació de la relaxació, la conducta i els aspectes emocionals dels alumnes. És complicat mesurar les emocions i hi ha pocs instruments de mesura de l'educació emocional. Un és el QEE (qüestionari d'educació emocional) del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (2000). Pel que fa a relaxació i conducta, hi ha mètodes i instruments per avaluar i mesurar les variables relacionades amb REMIND (és el terme utilitzat per Luis López i el seu equip per referir-se a relaxació, meditació i *mindfulness*), que mesuren variables fisiològiques, conductuals, aspectes psicològics, aspectes cognitius, estil de vida i aspectes logístics. Nosaltres utilitzam el CHERME (*cuestionario de habilidades y estados de relajación-mindfulness escolar*) de López-González, Amutio, Herrero i Bisquerra (2017).

6. CONCLUSIONS I PROPOSTES

Treballar en un centre on l'educació emocional és tan important projecta llums i ombres. Els efectes d'educar els alumnes en les competències intrapersonals i socials són observables en el dia a dia, i això resulta reconfortant i motivador tant per als alumnes com per a les famílies i els professors.

Però la feina del dia a dia és de vegades complicada. La rigidesa del sistema de formació de professorat, la càrrega lectiva que dificulta la preparació de material i la coordinació i innovació dels docents, i la normativa que imposa canvis per als quals no se'ns prepara ni se'ns dota de recursos, i els impediments de l'Administració per reclamar professors formats en els programes de centre són els principals esculls.

Per altra banda, i com hem dit, EDEMIND és un programa en contínua evolució. Actualment, està en marxa un canvi substancial en l'organització de la metodologia ensenyament-aprenentatge i en

la dels recursos humans. Aquest canvi que preparam neix del procés d'avaluació del programa, que ha observat alguns aspectes millorables, que podríem resumir en:

- Hi ha una aplicació molt desigual entre tutors de diferents grups (varietat de nivells de formació dels tutors, diferent implicació i desigual convicció en el programa), la qual cosa repercuteix en un assoliment desigual dels objectius en diferents grups classe.
- Tot i que és responsabilitat de tots els professors treballar les competències socials, a la pràctica els docents prioritzen els objectius de matèria per damunt dels objectius transversals, que queden desatesos i recauen en els tutors.
- Diferents equips de treball a l'institut fan feina sobre els mateixos objectius, i la coordinació entre ells es pot millorar per aprofitar més bé els recursos i assolir en un major grau els objectius.

A partir d'aquí l'equip EDEMIND treballam juntament amb l'equip Conviu-Coeducació en una reestructuració de l'organització i del procés ensenyament-aprenentatge per adaptar-se a una dinàmica competencial. Redistribuïm les tasques tradicionals del tutor i els objectius de competència social d'una altra manera: ens plantejam EDEMIND com una matèria més amb professors especialistes, que fan feina col·laborativa amb el tutor i la resta de l'equip docent per coordinar de manera més efectiva les accions educatives.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Álvarez González, M. (coord.); Bisquerra, R.; Filella, G.; Fita, E.; Martínez, F.; Pérez, N. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R.; Pérez-Escoda, N. (2012). *Importancia y necesidad de la educación emocional en la infancia y la adolescencia*. "Boletín de Infancia", 55.
- Bisquerra, R.; Pérez-Escoda, N. (2012). *Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Avances en supervisión educativa*. "Revista de Inspectores de Educación de España", 16.
- Ezeiza, B.; Izagirre, A.; Lakunza, A. (2008). *Inteligencia emocional – educación secundaria obligatoria*. Gipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- García-Campayo, J.; Demarzo, M.; Modrego, M. (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*. Madrid: Alianza.
- Giner, A. (2012). *Perfil competencial del tutor/a de enseñanza secundaria*. REOP, 23 (2) 22-41.
- López González, L. (2015). *Meditación para niños*. Barcelona: Plataforma Actual.
- López González, L. (2018). *Educar en la atención*. Barcelona: Plataforma Actual.
- López González, L. (2019). *Escuelas que meditan*. Zarautz: Desclée.
- Recondo Pérez, O. (2014). *La gestión eficaz de las emociones en el contexto educativo a través de la atención plena (mindfulness)*. Madrid.
- Ramos, N.; Recondo, O.; Enríquez, H. (2012). *Practica la inteligencia emocional plena*. Barcelona: Kairós.
- Tobías Moreno, F. (2018). *¿Qué hace el mando de la tele en el frigo?* Madrid: Khaf.

**V. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA
A LES ILLES BALEARS**

El CEIP Es Secar de la Real. L'inici d'un procés de transformació

Albert Riutort

RESUM

La intenció d'aquest article no és altra que donar a conèixer la situació organitzativa i metodològica en què es troba el CEIP Es Secar de la Real i el projecte que l'actual equip directiu hem plantejat per al quadrienni 2020-2024 amb el suport de l'equip docent. Així mateix, també pretén incidir, en la mesura de les seves possibilitats, en la concepció que té del centre el barri des Secar de la Real, i estendre la mà per establir una relació més estreta i propera.

RESUMEN

La intención del presente artículo no es otra que dar a conocer la situación organizativa y administrativa en la que se encuentra el CEIP Es Secar de la Real y el proyecto que el actual equipo directivo hemos planteado para el cuatrienio 2020-2024 con el apoyo del equipo docente. Asimismo, también pretende incidir, en la medida de sus posibilidades, en la concepción que se tiene del centro desde el barrio del Secar de la Real, y tender la mano para establecer una relación más estrecha y cercana.

I. CONTEXT

Es Secar de la Real és el barri de Palma d'on l'escola pren el nom. Un redol de Ciutat marcat pels nombrosos esdeveniments històrics i culturals que s'hi han celebrat; la presència d'un assentament propi del talaiòtic final de Mallorca o el jaciment romà sobre el qual es construí el polèmic Hospital Son Espases evidencien que era una zona important centenars d'anys abans de Crist.

També durant l'època de dominació musulmana s'hi desenvolupà agricultura de regadiu gràcies a l'aigua canalitzada per les síquies de sa Font de la Vila i d'en Baster; de fet, el topònim "Real" molt probablement deriva del terme àrab "arriat", que significa "hort" o "jardí". Amb la conquesta catalana, el rei Jaume I va atorgar a Nunó Sanç el dret de construir-hi el monestir de Santa Maria de la Real, del qual només es conserven alguns elements, ja que l'actual és una construcció més recent aixecada sobre l'antiga.

Sens dubte, un pretext propi d'una novel·la o film històric, si més no, de rondalla. La Real com la coneixem avui no comença a agafar forma fins a les darreries del segle XIX, quan es comencen a localitzar les primeres cases concentrades al voltant de la carretera d'Establiments. I durant el segle XX, quan destaca l'arribada del tramvia i posterior substitució per les línies de bus, la crisi de l'agricultura i el boom turístic que provocà la fragmentació de la terra i posterior urbanització de zones com Can Serra Parera o el camí de Ca na Verda, ja cap al 1970.

Avui, hi trobam una població empadronada de gairebé 5.000 persones (padró de 2020) amb un increment de població dels més elevats de Ciutat; concretament, un 25% des de 2004, segons dades de l'Ajuntament de Palma. A banda de l'emblemàtic monestir i les síquies d'en Baster i de sa Font de la Vila, la barriada també disposa d'equipaments més actuals, com l'esmentat hospital de Son Espases; la biblioteca de Son Cànaves, que enguany celebra el desè aniversari; el camp del Club de

Futbol La Unión i el poliesportiu David Muntaner. Al llindar entre es Secar de la Real i la barriada d'Establiments, just al carrer del Vicari, trobam la nostra escola.

2. L'ESCOLA

Com a escola, som hereus de tot el que ens ha succeït i de totes les persones que han habitat les parets que conformen el CEIP Es Secar de la Real. I no és poca cosa: devers una norantena d'anys carregats d'històries personals i col·lectives formen part del nostre bagatge; l'inici en temps de la II República, l'arribada del feixisme i la dictadura, la transició i l'arribada de la democràcia, en camí cap al segle XXI, la transformació social i demogràfica de la Real, de Palma i del conjunt de les Illes Balears.

Com el seu entorn més proper, l'escola s'ha anat adaptant a les diferents circumstàncies i esdeveniments socials que l'han acompanyada. Durant un llarg període de temps fou l'escola d'aquesta part de Ciutat, que tenia poc de ciutat i molt de possessions i cases d'estiueig, on nins i nines hi acudien de forma disgregada per raó de gènere i, per què no dir-ho, ideològica. Eren infants del barri, famílies d'origen mallorquí, algunes de les quals encara establertes a Secar i que recorden amb inevitables dosis de nostàlgia el seu pas per l'escola, una part important de les seves vides.

Més endavant, l'escola va esdevenir quelcom semblant a una llar per a les famílies que arribaven a les cases autoconstruïdes del camí de Ca na Verda, anomenat per ells mateixos com "El Hoyo" pel fet d'estar enclotat al pas del torrent de sa Riera entre el nostre barri i So n'Anglada. Allà es poden trobar prop d'un centenar de cases que donen aixopluc a centenars de persones, generalment famílies d'ètnia gitana que des de fa més de trenta anys resideixen en aquest espai declarat per l'Ajuntament de Palma com a Sistema General d'Espai Lliure i que es preveu que en un futur acabarà formant part de la Falca Verda com preveu el Pla general d'ordenació urbana.

Es tracta, aleshores, d'una zona legalment no urbanitzable, cosa que deixa els seus habitants en una greu situació de desemparament; una situació que es podria agreujar si tenim en compte l'aportació de Miquel Grimalt, geògraf i autor de la tesi *Geografia del risc a Mallorca. Les inundacions*. Per Grimalt, tot i les obres de canalització que reforçaren les parets i aprofundiren el cabal de sa Riera, no es pot garantir que no es torni a desbordar, com va passar temps enrere en nombroses ocasions.

Així, de manera progressiva i amb els canvis que varen esdevenir, les famílies del barri que tradicionalment havien duit els fills i les filles a la nostra escola, optaren per escolaritzar les generacions futures en altres centres públics o concertats propers, un fet que s'ha anat succeint fins als nostres dies.

Avui tenim una escola que acull poc més de 60 alumnes. A banda de la vintena d'infants procedents d'El Hoyo —més d'un terç del total de l'alumnat del centre—, també en formen part un petit nombre de famílies que provenen del nucli urbà des Secar, i un altre gran gruix a qui els han assignat el nostre centre des del Servei d'Escolarització i que provenen de diferents zones de Palma (Camp Redó, Bons Aires, Arxiduc, Son Sardina, So n'Espanyol, sa Indioteria, Santa Ponça, Badia Blava

o Puigderrós, entre d'altres), la qual cosa fa que, en moltes ocasions, quan troben una plaça escolar més propera al seu domicili, canvien de centre.

3. L'ESCOLA DES DE DINS

El testimoni més recent i proper que tenim és, sens dubte, el d'Àngela López de la Grana, na Cuca, com la coneixem tots els mestres i les famílies que hem compartit algun curs amb ella. Com ella mateixa explica, arribà i es trobà sola a l'escola, sense saber on eren les claus; si hi va entrar fou gràcies a una alumna que va fer d'amfitriona i l'acompanyà en el primer dia d'aquells 23 anys al CEIP Es Secar de la Real.

En aquest període, l'escola ha experimentat, en la seva mesura, els canvis que ha sofert la població de les Illes Balears en general i les escoles en particular, centrades fonamentalment en un augment significatiu de la població provinent de països d'arreu del món. Espanya, Itàlia, França, Romania, Rússia, el Marroc, el Pakistan, l'Índia, l'Argentina, Colòmbia, el Brasil, el Perú i Veneçuela són els països d'origen dels alumnes del nostre centre, on l'ús de la llengua catalana és pràcticament nul, a excepció d'algunes famílies arribades els darrers cursos i que es poden comptar amb els dits de mitja mà. La gran majoria prenen la llengua castellana com a llengua de relació i socialització tant dins l'escola com fora, la qual cosa fa palesa la necessitat, per una banda, d'emfatitzar el paper de cohesió i d'arrelament que necessàriament ha de fer la llengua catalana a l'escola, i, per una altra, de posar en marxa iniciatives per al foment de l'ús de la llengua pròpia per part de les institucions públiques, més encara en contextos desfavorits de Ciutat.

La relació de llocs de treball de l'equip de mestres està conformada per una plaça d'educació infantil, una de primària, una altra d'educació física, una de llengua estrangera (vacant), una d'educació musical i una de pedagogia terapèutica. Pel que fa a les places de religió, suport a educació infantil (+1) i suport a educació primària (+1), són places a mitja jornada, igual que la de la figura de l'orientador, que acut al centre un pic per setmana, i la de la figura de PTSC, que hi acut cada quinzena. Fins al curs 2019-20, a més, disposàvem d'una plaça d'atenció a la diversitat, que s'ha reconvertit en una plaça de pedagogia terapèutica (PT) per al curs 2020-21, però que, segons la previsió de places per al curs 2021-22, quedarà suprimida, com a mostra de la incomprensió de la situació dels centres educatius per part de l'Administració, que duu a terme una gestió centrada en les xifres i les quotes. Tot plegat fa que l'equip de mestres estigui curs rere curs en constant fluctuació, de la mateixa manera que passa amb una part de l'alumnat.

L'edifici tan sols consta de 6 espais destinats a aula, per la qual cosa la forma d'agrupament dels alumnes també és un tret que ens diferencia de la resta d'escoles. Tot i que no sempre s'han agrupat de la mateixa manera (varia en funció de la matrícula de cada nivell), el més comú ha estat agrupar els 3 nivells d'educació infantil en un sol grup, 1r i 2n de primària en un altre grup, 3r i 4t en un altre i, finalment, 5è i 6è de primària formant-ne un altre. No per cap convicció pedagògica, sinó per motius estructurals i administratius. L'escola, a l'edifici actual, mai no podrà arribar a ser un centre d'una línia.

Oferim servei d'escola matinerana i el programa d'acompanyament escolar (PAE-PROA+) per als alumnes de 5è i 6è de primària. Durant els mesos d'estiu, l'Associació de Famílies d'Alumnes (AFA) del centre ofereix la ludoteca d'estiu per a infants i famílies i, en altres temps, s'han dut a terme activitats en col·laboració amb l'Associació de Veïnats des Secar de la Real, que malauradament no tengueren gaire èxit entre les famílies del centre; la causa fonamental és la inexistència de l'oferta del servei de menjador escolar. La gran majoria d'alumnes no resideixen al barri, i fer activitats al centre durant l'horabaixa els implica nombrosos desplaçaments entre l'escola i llurs domicilis.

Aquest és un dels punts clau. La posada en marxa del menjador escolar que ens hem proposat com a objectiu per al quadrienni 2020-2024 pensam que permetria l'estabilització i fins i tot el creixement del centre. Aleshores, tendrà sentit desenvolupar una oferta acurada d'activitats extraescolars coherent amb el projecte educatiu del centre que respongui a les necessitats reals d'infants, famílies i barri.

Avui, a l'escola del postconfinament; a l'escola de "mascareta - metres de distància - mans netes" que conviu amb la pandèmia mundial i les successives onades de contagis, que ha hagut de fer com si res no passàs i que ha contribuït de forma impecable al manteniment de l'activitat social i econòmica..., en aquesta escola que alguns han volgut vestir de puntal per sostenir el sistema establert; just en aquest context, l'equip de mestres del CEIP Es Secar de la Real ens proposam iniciar la nostra petita gran revolució.

Regirar l'escola iniciant un canvi de fons a partir de la introducció de metodologies actives, procurant atendre les necessitats evolutives i emocionals dels infants; perquè, si alguna cosa ha posat de manifest aquesta pandèmia, han estat les dificultats laborals, socials i econòmiques que moltes famílies han patit i que han agreujat una situació de vulnerabilitat que ja venia d'enrere.

Per això, és necessària una anàlisi de les necessitats des d'una perspectiva que involucri tots els agents: el centre, els alumnes, les famílies i la comunitat.

4. DETECCIÓ DE NECESSITATS

Centre

- Definir la línia metodològica del centre.
- Dissenyar un pla de formació docent acostant-se a processos d'innovació.
- Actualitzar els documents de centre.
- Iniciar una anàlisi exhaustiva dels processos d'avaluació.
- Projectar a l'exterior una imatge positiva del centre.
- Promoure l'ús i el valor de la llengua catalana entre alumnes i famílies.
- Posar en marxa iniciatives que permetin estabilitzar la mobilitat d'alumnes.
- Necessitat de reorganització i reestructuració dels espais i materials de què disposam al centre.

Alumnes

- Infants de tres anys que necessiten períodes d'adaptació flexibles, ja que no han estat escolaritzats prèviament.
- Necessitat d'intervenir en l'àmbit lingüístic, tant per les nombroses dificultats en la parla com pel desconeixement de la llengua catalana.
- Seguiment acurat de la relació entre família i escola degut a l'alt índex d'absentisme en alumnat vulnerable.
- Infants amb demanda constant de mirada, presència i atenció per part de l'adult. Amb poca autonomia.

Famílies

- Necessitat d'acostar-se a models que ofereixin límits i pautes educatives que facin front a les dificultats evolutives i maduratives dels infants (manca de control d'esfínters, dificultats d'expressió oral, irritabilitat, cansament...).
- Guiatge en l'establiment de rutines i hàbits saludables de son i d'alimentació.
- Incrementar el nombre de famílies que participen activament en les iniciatives organitzades per l'AFA o pel mateix centre.

Comunitat

- Construir ponts de diàleg i de col·laboració amb les entitats de l'entorn proper.
- Cal un apropament entre l'escola i la població del barri des Secar de la Real.
- Necessitat de trencar amb l'estigma existent en relació amb l'escola i la idea preconcebuda que se'n té.

Tots són indicadors que posen de manifest la necessitat de plantejar aquest canvi, una necessitat evidenciada per l'experiència dels mestres que fa més temps que coneixem la realitat del centre i que, curs rere curs, ens trobam que la resposta pedagògica que fins ara hem ofert no s'adequa a les necessitats reals dels alumnes. Al mateix temps, pensam que és cabdal iniciar un període de reflexió per plantejar una escola més amable amb la infància, conscient i coherent amb les aportacions científiques actuals, respectuosa amb els ritmes de desenvolupament i d'aprenentatge dels infants. Fer una escola oberta a l'entorn i a les famílies, participativa i compromesa.

Objectius proposats

Per tot això, en el projecte de direcció per al quadrienni 2020-2024, encapçalat per Catalina Sánchez (directora) i un servidor (secretari), hem plantejat els següents deu grans objectius que amb el temps i la reflexió conjunta anirem concretant a partir de diferents propostes.

1. Definir i instaurar una línia metodològica de centre consensuada i coherent.
2. Impulsar la innovació metodològica i pedagògica.
3. Fomentar l'anàlisi i la reflexió dels resultats que es desprenen dels aprenentatges dels alumnes per tal d'emprendre accions de millora.
4. Millorar els resultats dels alumnes preveient tots els eixos de desenvolupament cognitiu, potenciant aquells on destaca cada infant i compensant-ne els més febles, incidint sempre en la significativitat del procés d'aprenentatge.
5. Revisar i actualitzar de manera progressiva els documents institucionals de caràcter permanent del centre.
6. Promoure el treball en equip i la participació en la presa de decisions. Dinamitzar, promoure i gestionar, en l'àmbit de les nostres competències, els serveis complementaris i extraescolars.
7. Dinamitzar, promoure i gestionar, en l'àmbit de les nostres competències, els serveis complementaris i extraescolars.
8. Millorar la infraestructura i els equipaments del centre.
9. Fomentar la implicació i participació de les famílies en el centre.
10. Promoure la projecció exterior del centre i la divulgació dels projectes que s'hi duen a terme.

Primeres passes

No hi ha recepta màgica, ho sabem bé. Hem començat el nostre camí aquest curs tan complex i, en la mesura de les nostres possibilitats, traçam les primeres línies del projecte. Emmirallats en projectes educatius d'arreu de Mallorca com el del CEIP Son Basca, el CEIP Rosa dels Vents o el CEIP Es Talaiot, també el CEIP Puig de na Fàtima o el CEIP Verge de Lluc, entre d'altres, que són fruit de molts anys de reflexió, de formacions, de jornades i visites a escoles referents de molts indrets, especialment de Catalunya, com és el cas de les escoles El Martinet, Congrés - Indians o Els Encants.

Escoles que han trencat amb la concepció més tradicional de l'educació i que han apostat amb fermesa per atorgar un paper actiu als alumnes, on els docents tenen la tasca de dissenyar espais i propostes que permetin un desenvolupament global dels infants i que alhora responguin al que estableix el currículum, els guïïn i acompanyin en el procés d'aprenentatge; observar per documentar, registrar, avaluar i replantejar.

Formació

Així, a l'hora de plantejar el curs 2020-21, es feia inevitable emfatitzar la necessitat d'una formació de centre que anàs en aquest sentit. Ja havíem iniciat, cursos enrere, la participació en l'APS Tramuntana, que ha significat una important finestra al nostre patrimoni natural i cultural, a banda de la font inesgotable de recursos aprofitables que hem lligat al treball fet a les aules; també ha facilitat l'accés a la xarxa de refugis per poder fer-hi nit amb els alumnes, que probablement no havien passat mai un vespre en un entorn privilegiat com el que representa la Serra.

Per això, vàrem contactar amb el CEP de Palma, que, davant l'inici del nou projecte plantejat a la nostra escola, ens ha obert les portes de bat a bat i ha fet fàcil l'inici d'aquest camí. Les aportacions de la neurociència a l'educació des de l'òptica de les metodologies actives; el sentit d'observar les etapes evolutives dels infants de 3 a 12 anys; les assemblees i els cercles restauratius, els tallers, els projectes i els ambients d'aprenentatge com a propostes metodològiques, el disseny d'espais d'aprenentatge i l'ús de material manipulatiu específic, juntament amb la visita a centres que ja han interioritzat aquesta nova mirada en el seu dia a dia, i la reflexió compartida entre l'equip docent, han estat els ingredients d'aquesta primera experiència formativa que hem pogut gaudir en col·laboració de Montse Mozo (CEIP Rosa dels Vents), Ana Eugenio (psicòloga i assessora educativa), Quique Xaudiera (CEIP Puig de na Fàtima), Marta Llompart (CEIP Miquel Duran i Saurina), el CEIP Verge de Lluc i el seu equip docent, i Elisabet Pares (assessora del CEP).

Per a nosaltres, un bon inici que, a més, ens ha conduït a prendre contacte amb persones que en un futur proper podrien formar part del projecte d'escola, involucrades en el procés formatiu, i, alhora, fent un assessorament pedagògic i un acompanyament a l'equip de mestres.

Incidint en l'aspecte de la formació, des d'aquest curs també participam en el Projecte de Millora i Transformació de Centres (PMT) de la Conselleria d'Educació i Formació Professional, que, en paraules del mateix projecte, es planteja com a principal propòsit acompanyar els centres educatius en procés de canvi, facilitant-los eines i mètodes de treball que els permetin la millora i la transformació educativa de manera progressiva i sostenible en el temps. Sens dubte, un recurs indispensable que ha de possibilitar i facilitar el camí cap al nostre objectiu i que previsiblement s'estendrà en el temps.

Reunions pedagògiques

Al llarg del curs, hem instaurat les reunions pedagògiques. Hom té la sensació que quan està immers en el dia a dia d'una escola, ja sigui gran o petita, no hi ha temps suficient per parlar de pedagogia. Ocupam el temps amb reunions organitzatives, amb burocràcia, sol·licituds per a l'orientador, amb informes NESE i adaptacions curriculars, eternes sessions d'avaluació generalment poc profitoses... Enguany també adaptam plans de contingència als canvis que van sorgint i un llarg etcètera de quotidianitats que, tot i ser necessàries per al funcionament del centre, moltes vegades ens ennigulen la visió global de l'escola. Cal una mirada holística, més integradora i harmoniosa.

Per això, una o dues vegades a la setmana ens asseim i compartim moltes de les reflexions que ens han sorgit arran de les sessions de la formació de centre, introduïm i tractam les temàtiques i les persones de les ponències de l'esmentada formació, plantejam algunes dinàmiques a partir de les orientacions de les sessions del PMT, començam a plantejar com concretar el canvi de cara al proper curs o, simplement, compartim els neguits i les preocupacions que ens genera, que no és poca cosa. Tot plegat, continuant i compartint el procés de reflexió de manera paral·lela a la formació.

L'escola oberta a l'entorn

Obrir l'escola a les famílies i a l'entorn és un dels reptes proposats als objectius del projecte de direcció sobre el qual ja hem començat a treballar. Arran de les trobades que hem dut a terme

l'equip directiu amb Magdalena Vidal, presidenta de l'Associació de Veïnats des Secar de la Real, hem organitzat diferents activitats. Un exemple és un taller de caixó flamenc adreçat als alumnes i a les famílies del centre, que s'ha pogut dur a terme amb variacions en les dates, per tal de respectar les restriccions vigents en cada moment. També hem plantejat activitats amb els alumnes que ens han permès un apropament i, per què no dir-ho, un descobriment de l'entorn en el qual es troba l'escola que he descrit en el context del present article; una trobada amb Ricard Terrades (veïnat del barri que fou alumne de l'escola temps enrere) i l'agrupació de siquiers ens va permetre veure amb els nostres ulls com l'aigua de la font d'en Baster, situada a Esporles, brollava pel darrer tram de la siquia davant dels nostres ulls, dotze quilòmetres després, en direcció als safarejos del monestir. Seguint el recorregut de l'aigua, també ens hem acostat al monestir de la mà del pare Josep Amengual, qui compartí una estona amb els alumnes més grans de l'escola per donar-los a conèixer el valor patrimonial i cultural de l'edifici, així com els esdeveniments que hi han tengut lloc, sense oblidar la visita a la captivadora biblioteca que hi trobam.

Amb els més petits hem optat per acostar-nos a la cultura mitjançant alguns oficis tradicionals. Quasi sense saber-ho teníem ben a veïnat de l'escola Pep Toni Ferrer, cordador de cadires i artesà de la llatra. Poguèrem visitar els seus tallers, conèixer de primera mà detalls d'aquests dos oficis i practicar amb les fulles de garballó que entrellaçàvem fent tires de llatra emprades per a la confecció de senalles i cabassos.

Ambdues propostes, la de grans i petits, ens han mostrat les possibilitats que ens brinda una obertura real cap al barri: visites, activitats, un "simple" passeig que desperta tot un món de possibilitats i de punts d'on encetar nous aprenentatges i despertar nous interessos en els infants que sens dubte han de formar part del projecte de centre que estam construint.

Les famílies

Fa just un any i mig, l'AFA del centre no estava constituïda, tot i que sí que es feien algunes trobades informals. Fou gràcies a l'empenta d'algunes famílies que feren la passa i decidiren posar-se al capdavant, juntament amb l'assessorament d'Edu Montes, el nostre representant de l'Ajuntament al Consell Escolar, qui els va guiar en els passos que havien de seguir per constituir-la, que es va començar a dinamitzar. Poc temps després, des del centre i alhora responent a una necessitat, es varen iniciar reunions entre l'equip directiu i les famílies per tal d'establir un punt de partida comú. Al mateix temps, també des de l'equip d'educació infantil i amb el suport de la PTSC de l'escola, Marta Hernández, es varen plantejar unes trobades amb les famílies per tal de poder tenir un espai on compartir els dubtes i neguits amb relació a l'educació i criança dels seus fills, prenent com a referència les experiències dels espais familiars.

Aprofitant aquestes primeres passes, de contacte amb les famílies, a l'inici de l'actual curs ens hem plantejat la possibilitat d'iniciar un primer projecte que impliqui infants, famílies i mestres. Tot i les dificultats trobades a causa de les mesures sanitàries variables segons la incidència de la pandèmia a les quals ens hem hagut d'adaptar, vàrem posar fil a l'agulla. La mirada s'enfocava cap a l'espai exterior de l'escola, un espai petit però amb un gran potencial, amb la capacitat d'incidir en el joc dels infants, en moltes ocasions basat en l'ús exclusiu de la pilota, amb jocs d'explosió motriu que

moltes vegades conduïa a enfrontaments i conflictes entre infants, la qual cosa exigia una intervenció constant per part dels adults. Per això, amb voluntat de l'equip de mestres d'oferir un espai lúdic i d'aprenentatge lligat a l'entorn natural, enriquir-lo per tal de diversificar les propostes i els materials existents i obrir un ventall de possibilitats de joc, partint de la seguretat i alhora tenint en compte les necessitats dels infants d'aquestes edats, vàrem decidir potenciar l'ús de materials reutilitzats per atorgar un sentit ambiental al projecte i donar cabuda a propostes de risc (que no perill) i de seguretat, de verticalitat i no exclusivament d'horitzontalitat, d'explosió i de calma, espais de joc individual i espais trobada en comunitat. Així, redactàrem el Projecte de millora de l'espai exterior i, en la mesura que les restriccions ens ho han permès, hem començat a treballar-hi; s'han creat dues noves zones d'hort, s'ha preparat un espai com a arener, s'han emprat jardineres per delimitar i embellir l'espai on els infants han sembrat diferents plantes aromàtiques, hem creat una zona d'equilibris i un espai de trobada amb troncs, i un llarg etcètera de propostes que properament anirem materialitzant.

Menjador

Perquè aquestes primeres passes prenguin més consistència, és molt important tenir la possibilitat d'oferir un servei que considerem cabdal: el menjador. Actualment, ja hem fet la petició formal per instal·lar-lo i hem rebut la visita dels tècnics responsables que ens han confirmat que és viable; la decisió, com moltes vegades, ha de tenir voluntat administrativa. Pensam que pot marcar un abans i un després en un doble sentit; per una banda, perquè tenim constància que aquest és un dels motius pels quals algunes famílies opten per altres centres on sí que s'ofereix aquest servei i, per una altra banda, perquè seria un instrument molt valuós per als infants i les famílies en situació de vulnerabilitat.

Som conscients que queda molt camí per recórrer, que aquestes sols són les primeres passes d'un llarg camí, i que darrere d'aquestes passes en vendran més.

5. LES PASSES QUE VENEN

Agrupaments

Com ja he comentat al llarg de l'article, el motiu pel qual ens agrupam de manera diferent a com ho fan la majoria de centres respon a criteris estrictament organitzatius, almanco fins ara. Però aquesta afirmació no fa del tot justícia a la realitat, ja que alguns cursos enrere vam començar a tractar les disciplines artístiques a partir de tallers, de vegades amb caràcter trimestral però d'altres vam arribar a plantejar-los setmanalment, i un dels objectius era la interacció d'infants d'entre 3 i 12 anys. Es creaven sinergies i vincles que avui enyoram. Potser aquest ha estat un dels punts d'inflexió en la voluntat de replantejar l'organització i el funcionament de l'escola, ja que ens va permetre evidenciar que es pot arribar molt més enllà del que hom es planteja a partir de propostes que atorguen als infants un paper actiu i cooperatiu. La situació actual i la necessitat de mantenir els grups estables de convivència no ens permet aquest tipus d'agrupament, però de ben segur que ens serveix de pretext a l'hora de repensar com volem planificar els nous agrupaments al centre.

De fet, de cara al proper curs ja hem parlat de reestructurar l'organització que hem dut a terme aquests darrers cursos i plantejar la possibilitat que els 4 grups que tenim ara mateix s'organitzin en tres comunitats: la comunitat de petits (educació infantil), la comunitat de mitjans (1r, 2n i 3r d'educació primària) i la comunitat de grans (4t, 5è i 6è d'educació primària). Serien tres grups d'alumnes amb un espai de referència per a cada grup i, sempre que la ràtio ho permetés, amb dos mestres referents.

Metodologia

Metodològicament parlant, les escoles i els mestres del segle XXI tenim tot un ventall d'opcions i, tot i així, costa trobar escoles amb una línia metodològica clarament definida i que, a més, sigui coherent entre cicles i etapes.

És sabut que hom tria o prefereix una escola o una altra en funció de molts criteris, ja sigui des de l'òptica de mestre/a o de família; titularitat, horari, serveis que ofereix, proximitat al domicili, tractament de les llengües..., però si hi ha una cosa que marca la diferència és, sens dubte, la línia metodològica. És allò que defineix el centre i que duu implícita quina idea d'infància, d'escola i de comunitat es té.

Més enllà de les modes i de l'anàlisi superficial que de vegades feim de determinats corrents i opcions metodològiques, cal aprofundir en l'essència de les propostes que millor s'adaptin a la nostra realitat. Per tant, durant els mesos que vendran, i pensant en el proper curs, començarem un canvi radical i decidit pel que fa a la metodologia basat en:

- El paper actiu dels infants en el propi aprenentatge.
- Una visió global del procés d'ensenyament-aprenentatge.
- L'educació lenta i el respecte per la diversitat.
- El disseny i la cura dels espais des d'una consciència ètica i estètica.
- Un ferm compromís amb la formació contínua.
- El foment de la participació de tots els agents de la comunitat educativa.

Tot plegat, amb la finalitat d'aconseguir una escola més amable amb la infància on puguem viure experiències qualitatives que permetin desenvolupar tot el potencial dels infants. Per això, caldrà planificar una vida a l'escola que aculli i potenciï els moments d'assemblea de cada grup o comunitat de referència, moments de treball en petit i gran grup a partir de propostes relacionades amb cada àrea de coneixement; també espai per al desenvolupament de tallers amb propostes més específiques i l'elaboració de projectes de recerca; altres moments en què es desenvolupin projectes interdisciplinaris; també moments que possibilitin la interacció de tots els alumnes del centre mitjançant els benenars col·lectius, les sortides o els tallers artístics, com ja hem fet cursos enrere. Sempre amb una visió global que prioritzi una quotidianitat escolar relaxada i amb la mirada posada en les persones.

Aquesta organització basada en la implementació de les metodologies actives, juntament amb una redistribució optimitzada dels recursos humans i una visió multifuncional de tots els espais del centre, ens ha de permetre una millor atenció de les necessitats dels infants de 2/3 anys, així com

d'aquells altres que ho necessitin durant el període d'adaptació amb una resposta adequada en els àmbits afectiu, emocional i de vincle; també ha de preveure el que estableix el currículum de les Illes Balears a partir de les propostes preparades per als espais de referència, els altres espais d'aprenentatge o els tallers. A més, ha de fer-ho respectant les necessitats de cada una de les comunitats. La reducció de ràtios ens permetrà oferir una atenció més personal i individualitzada, sempre tenint ben present la importància de documentar la vida a l'escola des d'aquesta nova mirada per tal de disposar de les evidències necessàries per dur a terme processos d'avaluació globals i més justs.

Projectes de centre

Una altra vegada, són moltes les possibilitats que se'ns obren quan pensam en els projectes de centre que han de tenir un pes important en el quefer diari de l'escola, i estam convençuts que, perquè es puguin iniciar i consolidar amb èxit, hem de partir de les potencialitats que tenim més a l'abast; dins el mateix equip de mestres, en la mateixa comunitat educativa, així com en l'entorn natural i cultural proper.

- Un procés d'adaptació respectuós amb les necessitats dels infants i de les seves famílies que, a la vegada, els ofereixi un espai de trobada i diàleg amb l'equip de mestres i altres famílies, on poder compartir els dubtes i les angoixes derivades de la criança.
- Inici d'un espai familiar on poder acompanyar les famílies que ho necessitin atorgant-los l'oportunitat de viure experiències riques que els nodreixin d'estratègies i habilitats parentals. Tot això, amb el suport i assessorament de l'orientador del centre, la figura de la PTSC i mitjançant la intervenció del servei comunitari.
- Projecte de psicomotricitat vivenciada per tal de contribuir al desenvolupament de l'autonomia i la identitat no sols dels infants de 3 a 6 anys sinó de tots els infants de l'escola, entesa com una eina fonamental per al bon desenvolupament físic i emocional.
- Assemblea general d'alumnes, fomentant la participació en la presa de decisions que afecten el seu dia a dia, mitjançant reunions establertes amb l'equip directiu.
- La posada en marxa del menjador, que pensam que pot ser una realitat en els propers cursos, hauria de possibilitar alhora l'oferta d'uns berenars col·lectius saludables que, fins i tot, es podrien gestionar amb un projecte participatiu entre les famílies i l'escola.
- Posada en valor dels ensenyaments artístics a partir d'un projecte global que els prevegi i potencii com a eixos essencials per al desenvolupament global dels infants.
- La posada en marxa de projectes comunitaris en col·laboració amb les famílies i altres entitats del barri, com poden ser l'adequació del terreny confrontant amb el poliesportiu, i que és propietat de l'IME, per tal de crear un nou espai exterior amb què poder comptar per fer-hi nombrosos projectes i activitats.

- Sortides periòdiques que es nodreixen de l'enorme potencial del barri; des d'un punt de vista natural i ecològic (entorn rural, torrent de sa Riera...) i també des d'un caire cultural i patrimonial (monestir de la Real i la seva biblioteca, casal de barri, la síquia d'en Baster, els jaciments arqueològics existents).

Aquests són alguns dels projectes que han estat susceptibles de debat dins l'equip de mestres o a les trobades de l'equip directiu amb els diferents agents de la comunitat, però som plenament conscients que se'n prioritzaran uns o d'altres, o bé se'n generaran de nous, en funció de les valoracions que en fem des de la comunitat educativa i de l'experiència.

Els espais des d'un sentit ètic i estètic

L'estètica és, sens dubte, una qüestió de fons, una declaració d'intencions més que determina la forma en què concebem l'escola i l'educació. Com assenyala l'investigador David Bueno (2017), s'ha demostrat que aprendre amb plaer fa augmentar els nivells de dopamina a diverses parts del cervell. Aquest neurotransmissor està directament implicat en processos que augmenten la plasticitat neuronal com l'atenció i la motivació.

Els espais de què disposam a l'escola estan en procés de replantejament integral. Hem començat a seleccionar i ordenar el material, el mobiliari i altres equipaments que pensam que ens seran d'utilitat, a la vegada que ens hem desfet de tot allò que pensam que estava obsolet. Les properes passes formatives tenen ben present aquest aspecte i s'acosten setmanes intenses en aquest sentit; dissenyant quin serà el paper que ha de fer cada un dels espais del centre, els quals, sens dubte, han de respondre a les necessitats d'alumnes, escola i comunitat. Per això, cal preparar i dissenyar uns espais que donin cabuda a:

- El joc, entès com a sinònim de "viure" per a la infància.
- L'exploració i l'experimentació.
- La relació. Estar amb els altres i aprendre de i amb els altres.
- La comunicació; possibilitant i potenciant la multiplicitat de llenguatges.
- L'autonomia i l'activitat lliure.

Projecció exterior i imatge del centre

Com diria Bert Hellinger: "Sense arrels no hi ha ales", i té molt de pes aquesta sentència en una escola amb prop de 90 anys de vida. Per això, justament, pensam que cal fer un viatge cap enrere; recordar i escoltar les persones que habitaren l'escola en dècades passades, contactar-hi, demanar-los coses, conversar-hi. I així, quasi sense voler-ho i sense saber ben bé on aniríem a parar, vàrem iniciar un projecte amb els alumnes més grans de l'escola que tenia com a objectiu apropar l'escola d'ahir als infants d'avui. Gràcies a les gestions i les telefonades de Mar Gaviño, presidenta de l'AFA, vàrem poder contactar amb diferents persones que d'una manera o una altra han tengut relació amb l'escola: la filla de qui en fou director durant els anys setanta i principi dels vuitanta, dues mestres del centre de l'època dels vuitanta, una veïnada i germana de dos exalumnes, i dos exalumnes de

diferents èpoques (un d'ells, durant els anys cinquanta) foren les persones amb qui contactàrem. Fetes les primeres passes, i sincronitzades totes les agendes, vàrem acordar fer un col·loqui transgeneracional amb l'escola del barri com a pretext.

Convidats i amfitrions poguérem gaudir d'aquesta estona en què el més important no era la quantitat o la qualitat de les preguntes o temes que poguessin sorgir, sinó el simple fet de compartir una estona amb persones que han contribuït a escriure la història de la nostra escola. Pensam fermament que vivències com aquesta són una mostra que contribueix a crear vincle amb les persones del barri, i es fan, més que necessàries, imprescindibles. Sobretot, quan a l'imaginari del barri es concep l'escola com *aquell lloc on es va a votar a les eleccions*. A poc a poc, amb la feina iniciada al centre cursos enrere, amb el gir en l'àmbit metodològic i organitzatiu que hem començat a cuinar, i amb una clara intenció d'establir vincles de relació amb els diferents agents comunitaris, aquesta concepció esdevindrà més amable. És qüestió de feina i de temps.

6. CONCLUSIÓ

Partint de l'acceptació de responsabilitat que tenim sobre la situació en què es troba avui l'escola, amb tot o tant per fer..., cal quedar de mans plegades o simplement deixar-se endur per la inèrcia? La resposta és que no. Volem continuar amb aquells petits gestos que ja hem iniciat i volem iniciar-ne de nous i de més grans; fins i tot, d'agosarats. Per què no?

El document *Evolució de la població escolar. Indicadors per a la planificació* de l'any 2016 conclou la seva anàlisi de la situació sobre l'oferta de places al municipi de Palma evidenciant la necessitat de crear un nou CEIP a la zona B d'escolarització a curt termini. Si tenim en compte que la població des Secar de la Real, segons la mateixa Conselleria, és de 5.366 persones (dades de 2016), resulta paradoxal que gairebé duplicant la població de nuclis com Establiments, Son Sardina o Sant Jordi, uns barris que tenen un CEIP almenys d'una línia completa, es Secar de la Real es mantengui com està i no s'hagi incentivat el seu creixement per tal d'atendre l'evident necessitat d'oferta educativa en aquesta zona. Em don el permís per llançar el guant i que l'Administració el reculli, si ho considera. Mentrestant, nosaltres continuarem construint aquest nou projecte amb la finalitat de contribuir a la construcció del benestar per a la infància. El que hagi de venir, benvingut serà.

Agraïments

M'agradaria donar les gràcies a totes les persones que han estat involucrades i lligades al CEIP Es Secar de la Real durant aquest primer any d'aventura, i que de manera directa o indirecta han aportat paraules i reflexions molt valuoses per a la realització d'aquest article.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alcover, Antoni M. *Aplec de Rondaies mallorquines d'en Jordi des Racó*. Tom V. "L'abat de la Real". Editorial Moll.

Ajuntament de Palma. *Dades per a un diagnòstic dels barris de Palma (maig 2012)*. Àrea de Benestar Social, Immigració i Participació Ciutadana. Districte Nord.

Blog Districte Nord. Ajuntament de Palma. *Secar de la Real*. <<https://districtenord.wordpress.com>>

Grimalt i Gelabert, Miquel (1992). *Geografia del risc a Mallorca. Les inundacions*. Institut d'Estudis Baleàrics.

Conselleria d'Educació i Universitat (2016). *Evolució de la població escolar. Indicadors per a la planificació*. Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. En línia.

La segregació escolar a Mallorca i bones pràctiques per aconseguir escoles més diverses

Emylse Mas

RESUM

Aquest article dona resposta a qüestions sobre el fenomen de la segregació escolar a les Illes Balears, un dels principals reptes educatius actuals. En primer lloc, s'ha realitzat una revisió bibliogràfica sobre la problemàtica de la segregació escolar, les causes i les conseqüències. A continuació, s'han analitzat les mesures que implementen alguns municipis a Mallorca que estan superant la segregació. Tercer, s'investiguen les dificultats de determinats municipis per implementar mesures contra la segregació. Finalment, s'aporten propostes per millorar el sistema d'adjudicació de places escolars. L'anàlisi se centra en sis centres educatius de tres municipis de referència de l'illa de Mallorca. Els resultats obtinguts apunten que la segregació escolar és un fenomen que incrementa la desigualtat. També es mostren exemples d'èxit en la implementació de programes de repartiment de l'alumnat i es proposen mesures per minvar la segregació escolar. Les dades utilitzades provenen d'una investigació qualitativa realitzada a docents de centres educatius i responsables municipals d'educació durant el curs escolar 2020-2021.

RESUMEN

Este artículo da respuesta a cuestiones sobre el fenómeno de la segregación escolar en las Islas Baleares, uno de los principales retos educativos actuales. En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre la problemática de la segregación escolar, las causas y las consecuencias. A continuación, se han analizado las medidas que implementan algunos municipios en Mallorca que están superando la segregación. Tercero, se investigan las dificultades de determinados municipios para implementar medidas contra la segregación. Finalmente, se aportan propuestas para mejorar el sistema de adjudicación de plazas escolares. El análisis se centra en seis centros educativos de tres municipios de referencia de la isla de Mallorca. Los resultados obtenidos apuntan a que la segregación escolar es un fenómeno que incrementa la desigualdad. También se muestran ejemplos de éxito en la implementación de programas de reparto del alumnado y se proponen medidas para disminuir la segregación escolar. Los datos utilizados provienen de una investigación cualitativa realizada a docentes de centros educativos y responsables municipales de educación durante el curso escolar 2020-2021.

I. INTRODUCCIÓ

En el marc del Treball de Final de Grau de Pedagogia de la UIB, s'ha dut a terme una investigació amb l'objectiu d'analitzar la situació de la segregació escolar a Mallorca, partint de l'anàlisi a tres municipis. Les Illes Balears són el territori de l'Estat amb més població estrangera resident (18 %). Al mateix temps, determinades zones es troben entre les més pobres de l'Estat (barriades de Son Gotleu, Polígon de Llevant o la Soledat, a Palma) (INE, 2018). El treball se centra en tres municipis de referència, per les seves dimensions i població: Palma, Inca i Manacor. El primer ha trobat dificultats en la implementació d'estratègies efectives per lluitar contra la segregació, mentre que Inca i Manacor estan implementant mesures per fer front a aquest fenomen.

L'article s'estructura de la manera següent: primer, s'ha realitzat una revisió de la literatura sobre la segregació escolar, les causes i les conseqüències. En segon lloc, s'exposa la metodologia emprada:

enquestes qualitatives adreçades a docents de centres educatius i responsables municipals d'educació dels tres municipis citats. A continuació, s'han analitzat les mesures que implementen alguns municipis a Mallorca que estan superant la segregació i s'han investigat les dificultats de determinats municipis per implementar mesures contra la segregació. El treball finalitza amb les principals conclusions obtingudes i s'apunten propostes per millorar el sistema d'adjudicació de places escolars.

2. SEGREGACIÓ ESCOLAR

La literatura científica sobre la segregació escolar és nombrosa. Existeixen diverses definicions sobre el concepte. Alegre (2010: 1167) entén per segregació «la distribució desequilibrada d'alumnat d'un mateix perfil (socioeconòmic, cultural, procedència...) entre distintes escoles, en una mateixa etapa educativa». En el mateix sentit, Murillo & Martínez-Garrido (2019) consideren la segregació escolar com un fenomen en què es distribueix de manera desigual l'alumnat entre unes escoles i unes altres, ja sigui per les seves característiques personals, socials o condició. Valiente (2007: 203) també fa referència a la segregació escolar com un dels problemes principals per assolir l'equitat educativa: la segregació és una de les causes principals del desigual rendiment acadèmic. Segons Valiente «un sistema educatiu segregat és extremadament injust, ja que dona més als que més tenen, i menys als que estan pitjor».

Causes de la segregació escolar

Diversos factors afavoreixen l'aparició de la segregació:

1. *Segregació residencial.* És una de les fonts més directes de la segregació escolar. En la majoria de sistemes educatius, l'oferta es distribueix en funció de la potencial demanda de proximitat i, tenint en compte que la distribució dels diferents grups socials respon a patrons socioeconòmics, aquesta acaba essent la raó de la desigualtat d'accés als centres escolars (Valiente, 2008). En definitiva, el territori és un mecanisme d'estructuració de les desigualtats molt important i influent en els processos d'escolarització.
2. *La lliure elecció de centre per part de les famílies.* El sistema educatiu espanyol permet un ampli ventall d'elecció i, de fet, les famílies solen aconseguir plaça a les seves primeres opcions escollides. Per Rubia (2013), això suposa un nivell de satisfacció alt per part de les famílies, però deixa molt poc marge d'intervenció a les institucions públiques per revertir la segregació que es produeix. De fet, Dupriez (2009) sosté que en sistemes escolars com el de Bèlgica, on el marge d'elecció per part de les famílies i dels centres és molt gran, es produeix un increment de les desigualtats socials que afavoreix la segregació. En aquest sentit, Valiente (2008) remarca que les estratègies educatives de les famílies estan condicionades per la seva posició en l'estructura social.

Segons Robert (2007) la influència que poden exercir les famílies socioeconòmicament més afeblides és passiva o indirecta: aquests sectors no sempre disposen de la informació necessària sobre les diferents opcions escolars, ni el capital social necessari per fer les eleccions apropiades. En conseqüència, les polítiques de lliure elecció perjudiquen en moltes ocasions les famílies amb

menys expectatives educatives i menys capacitat de moviment en aquests contextos d'elecció. De fet, el repte de les institucions és trobar els mecanismes de distribució d'alumnat equitatiu que no generi excessives resistències entre les famílies ben situades que defensen la seva lliure elecció.

3. *Diferenciació institucional.* Els sistemes educatius que separen de manera primerenca l'alumnat són més segregadors, a més de crear competència entre centres per atreure el millor alumnat (Rubia, 2013). Altres autors (Jenkins et al., 2008) exposen —a partir dels casos d'Àustria, Alemanya i Hongria— com aquests sistemes educatius tenen itineraris escolars separats per a l'educació acadèmica i professional, fet que provoca una desigualtat en l'origen social entre els diferents itineraris, més que per les diferències dintre de cada itinerari.
4. *Falta de compromís social de la xarxa escolar concertada.* L'actual model de concert presenta importants problemes d'equitat pel que fa a l'accés de l'educació obligatòria (Rubia, 2013). Segons Alegre (2010), el sector públic finança els centres privats a canvi que aquests adaptin la seva oferta educativa als currículums oficials, no apliquin taxes de matriculació i acceptin determinats criteris comuns en l'assignació de places. Valiente (2007) considera que en el cas del sistema educatiu espanyol les condicions del concert no s'han fet complir mai. Per part de la xarxa privada s'argumenta que el càlcul econòmic del concert no pot garantir la gratuïtat i, al mateix temps, l'administració ha permès el cobrament de quotes a les famílies dels centres concertats. Aquest model accentua la segregació escolar.

Política d'elecció de centre

Les polítiques d'elecció de centre són «aquelles que amplien les oportunitats de les famílies per accedir a un centre alternatiu a l'assignat per l'administració educativa» (Alegre, 2010: 204). Per a Valiente (2008), els objectius de les polítiques d'elecció de centre són l'ampliació de les oportunitats d'elecció.

En el cas de l'Estat espanyol, el sistema educatiu està format per una xarxa majoritària pública i una xarxa privada minoritària amb un considerable nombre de concerts (Mancebón & Pérez, 2010). A Espanya, el risc de dualització del sistema educatiu no prové del fet que els alumnes de la concertada acabin rebent més recursos educatius que l'alumnat de la pública, sinó de la diferent extracció social de l'alumnat (Valiente, 2008).

El quasi-mercat educatiu

Alegre, Benito & González (2008) parlen dels models de *quasi-mercat* (o *open enrolment*): es generen desequilibris entre la demanda i l'oferta de places escolars. Les famílies competeixen entre elles per matricular els fills en l'àmplia oferta de centres. Les escoles que no són considerades d'excel·lència queden ocupades per alumnes matriculats fora de termini, per alumnat procedent de famílies més desafavorides o bé que no disposen de capital cultural a bastament per competir en el mercat d'elecció escolar. Per aquests autors (Alegre et al., 2008) hi ha quatre causes que provoquen la creació d'un model de quasi-mercat a l'educació.

1. El finançament públic de les escoles privades (concerts).
2. Els programes d'abonament o xec escolar. Un dels trets característics d'aquest sistema és que el xec escolar pertany a cada alumne; si l'alumne canvia de centre, aquest recurs econòmic se'n va amb ell. Això provoca la competència entre escoles per retenir els estudiants, i també permet a les famílies amb pocs recursos accedir a l'educació privada.
3. La diversificació de l'oferta pública i l'autonomia de centre. Augmenta les possibilitats de les famílies per triar centre en funció del projecte educatiu de centre.
4. La flexibilització en les mesures d'assignació de places per lloc de residència, és a dir, la flexibilització en la zonificació escolar.

Conseqüències de la segregació escolar

La segregació escolar té nombrosos efectes en el conjunt del sistema educatiu: afecta el rendiment, les possibilitats de contacte intercultural, l'equitat educativa, les possibilitats de continuïtat en el sistema educatiu o l'abandonament prematur dels alumnes més desfavorits (Bonal & Zancajo, 2018).

La principal conseqüència és que la segregació augmenta les desigualtats. Els efectes contextuals (*peer effects*) demostren que les característiques socioeconòmiques i acadèmiques del grup d'alumnes on és l'alumne al llarg del procés educatiu constitueixen un factor de primer ordre en els resultats escolars que obté. El rendiment acadèmic es veu afectat de manera directa per la segregació escolar. Malgrat que la titularitat del centre no determina els resultats de l'alumnat, s'observa una relació entre titularitat i resultats, que evidencia que a les escoles privades es concentren aquells alumnes que provenen d'un entorn socioeconòmic favorable, produint un *peer effect* que millora el resultat del conjunt de l'alumnat (Calero & Escardíbul, 2007). Mancabón & Pérez (2010) reforcen aquesta idea. En els sistemes educatius on hi ha una important segregació per motius socioeconòmics es limita la promoció social d'aquests alumnes. Els alumnes que tinguin una condició socioeconòmica desfavorable tendran una doble barrera: per una banda les dificultats inherents a la seva condició social, i per altra la causada pels *peer effects*. En canvi, pels alumnes que es trobin en la situació contrària, és a dir, amb bones condicions socioeconòmiques i contextuals, aquestes oportunitats es veuran incrementades. Per tant, la segregació escolar provoca que aquestes diferències inicials entre l'alumnat augmentin a llarg termini.

3. METODOLOGIA

Per assolir els objectius plantejats, s'han realitzat un total de nou entrevistes en profunditat a responsables i a mestres de sis centres educatius i a responsables polítics municipals en l'àmbit de l'educació dels municipis de Palma, Inca i Manacor. També s'ha organitzat un grup de discussió amb participació de directius, mestres i els responsables municipals d'educació.

La recollida de dades s'ha realitzat a quatre tipologies d'entrevistat: centres que estan superant la segregació (CEIP Llevant, CEIP Simó Ballester, CEIP Sa Torre); centres que es troben immersos en fortes situacions de segregació (El Paula Torres, CEIP Verge de Lluc, CEIP Es Pont); responsables polítics de municipis que han implementat mesures de repartiment d'alumnat (Inca i Manacor), i, finalment, responsables polítics de municipis que no han implementat mesures de repartiment d'alumnat (Palma).

Les entrevistes i el grup de discussió es realitzaren entre els mesos de març, abril i maig de 2021, en plena pandèmia covid-19, i, per aquest motiu, moltes es feren per via telemàtica o per via telefònica, quan va ser possible es desenvoluparen de manera presencial. L'autora vol agrair molt especialment la seva col·laboració i disponibilitat per aquesta investigació.

4. RESULTATS

En aquest apartat es detallen els principals resultats de la recerca sobre la situació de la segregació escolar als municipis analitzats.

Situació de segregació escolar als centres educatius i municipis analitzats i les conseqüències que se'n deriven

La problemàtica de la segregació s'ha detectat en major o menor mesura a tots els municipis analitzats. La percepció de desequilibri a les escoles de Palma és important.

«La situació és que hi ha una immensa majoria d'infants de minories ètniques i amb dificultats socials. La totalitat del nostre alumnat té moltes dificultats». Entrevista bilateral - directora d'escola segregada.

«Estam en una situació molt greu, perquè a l'escola tenim més d'un 40 % d'alumnat NESE. A 6è tenim un 69 % d'alumnat NESE. Ho trobam escandalós». *Focus group* - docent d'escola segregada.

Als municipis d'Inca i Manacor —que han implementat mesures per al repartiment equitatiu de l'alumnat— partien de situacions de segregació.

«Ens trobarem centres amb ràtios del 70-80 % de classes d'alumnat de procedència principalment magrebina». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que ha implementat mesures.

Existeix un alt consens entre els entrevistats que la segregació augmenta la desigualtat:

«Constata la derrota del servei públic, i fins i tot moltes vegades l'escola pública mateixa ha entrat dins aquest joc, de rànquing de centres». *Focus group* - responsable municipal d'ajuntament que ha implementat mesures.

«Amb la segregació no només llevés oportunitats sinó que col·labores que aquestes desigualtats es perpetuïn». *Focus group* - docent d'escola segregada.

Mesures que implementen els municipis que estan superant la segregació

Un dels aspectes clau a l'hora d'implementar mesures per combatre la segregació és la capacitat de consens social i polític al municipi. Els dos municipis que implementen mesures efectives contra la segregació parteixen de la unitat de la comunitat educativa, escoles (públiques i concertades), associacions de pares i mares i institucions.

«Va ser clau implicar tots els centres, tant públics com privats. A les concertades allò que els va convèncer va ser el fet de poder baixar ràtios, perquè ens trobàvem amb els centres segregats amb ràtios molt baixes, i les concertades amb ràtios molt elevades». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que ha implementat mesures.

«Es va signar un document de consens, el qual signaven tots els equips directius de tots els centres educatius, les seves AMIPAS, Ajuntament i Conselleria d'Educació». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que ha implementat mesures.

Un consens que, malgrat que no fou fàcil d'aconseguir, implica un treball important per part de l'ajuntament i dels mateixos centres escolars, que s'esforcen a atreure una tipologia d'alumnat diversos a partir del seu projecte educatiu.

«El fet de tenir un projecte educatiu de música integrada també fa que hi hagi famílies que s'incorporin al centre pel projecte. Famílies que ens trien en primera opció. I això abans era impensable». Entrevista bilateral - directora d'escola que ha superat la segregació.

Com expliquen els entrevistats, des dels ajuntaments també passaren situacions complicades i hagueren de fer front a crítiques per part d'algunes famílies i mitjans de comunicació.

«Si tires d'hemeroteca surt alguna portada el juliol de 2015 bastant bèstia, del tipus: "22 famílies no quieren llevar a sus hijos al colegio para no ir con inmigrantes". Ens va tocar fer moltes reunions, visites, rebudes al despatx, telefonades...». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que ha implementat mesures.

Les mesures que implementen els dos municipis analitzats es basen en el repartiment de l'alumnat NESE de manera equitativa entre escoles públiques i concertades quan comencen l'escolarització a 4t d'educació infantil.

«Es varen organitzar entrevistes amb les famílies que s'havien d'incorporar als centres, això suposava unes 170 entrevistes sobretot a alumnat magrebí, i sobretot era fer una "etiqueta", tot i que els pedagogs sempre deim que hem de defugir de les etiquetes, en aquest cas ens servia perquè cada classe se semblàs un poc al que és el nostre poble, i es va marcar 14 alumnes ordinaris, 6 NESE i 1 NEE a cada classe, i a partir d'aquí es va

començar a repartir». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que ha implementat mesures.

Efectes de les mesures per lluitar contra la segregació

El procés de canvi de tenir escoles segregades a la normalització i la diversitat en la xarxa d'escoles d'aquests municipis és un procés que es planteja a mitjà i llarg termini, atès que és un canvi que comença des del primer curs del segon cicle d'educació infantil, i curs rere curs es va estenent al conjunt de l'escola.

«Començam a escolaritzar d'una manera equitativa i equilibrada diferent alumnat del qual estan acostumats, serà una cosa molt progressiva i molt gradual. Començam ara amb infantil de 3 anys, l'any que ve més, i l'altre més...». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que ha implementat mesures.

Tant a Inca com a Manacor, el fet que s'hagin implementat mesures per aconseguir un repartiment equitatiu de l'alumnat entre les diferents escoles públiques i concertades fa que estiguin en un procés de superació de la segregació.

«La situació d'estigmatització està totalment superada». Entrevista bilateral - directora d'escola que ha superat la segregació.

«La nostra escola ha deixat d'estar estigmatitzada. El fet del repartiment ha fet que el nostre projecte educatiu sigui més visible i pugui ser més valorat. La nostra escola ha deixat de ser un gueto i això és molt positiu». Entrevista bilateral - directora d'escola que ha superat la segregació.

Dificultats a Palma per implementar mesures contra la segregació

La situació a la ciutat de Palma és complexa. Fer un repartiment equitatiu i al mateix temps no preveure la proximitat al domicili és complicat. Des dels responsables municipals s'apunten algunes d'aquestes dificultats i també evidencien el lligam de la segregació residencial a l'escolar:

«La zonificació de la situació socioeconòmica dels barris fa que també sigui molt complicat si cerques aquesta proximitat dels alumnes als centres del barri. Si nosaltres obligam un alumne de Son Gotleu a anar a una escola de la zona de la Vileta, li estam generant un problema de transport. Per tant, s'havia de treballar una mica el tema de la zonificació escolar. A Palma hem passat de tres a cinc zones escolars. I en aquests moments estam en 8 zones escolars perquè han sectorialitzat algunes d'aquestes cinc zones». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que no ha implementat mesures.

El desequilibri territorial també s'apunta com una dificultat:

«Tenim zones de Palma on pràcticament no hi ha escoles concertades, o determinades zones de Palma on hi ha molta concentració d'escoles concertades i determinades zones de Palma

on falta oferta escolar, però on tampoc tenim espai per construir centres escolars. I d'altres on n'hi ha un excés». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que no ha implementat mesures.

Un altre element clau és la manca de places escolars:

«Palma, com a capital de província és l'única que en els darrers deu anys ha seguit creixent en població escolar, entorn d'uns 300-400 alumnes cada any, això el que en realitat implica és que en els darrers 10 anys s'haurien d'haver creat moltes escoles per tenir unes ràtios correctes. Això ha afectat negativament i ha provocat més segregació escolar, que la que podria haver-hi anys endarrere». *Focus group* - responsable municipal d'ajuntament que no ha implementat mesures.

«Fa més de 10 anys que no es crea cap centre nou al municipi». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que no ha implementat mesures.

El 2019 es va intentar fer un projecte pilot de repartiment equitatiu a una de les zones escolars de Palma, però finalment no es va dur a terme: ho exposen els responsables municipals:

«El 2019 vàrem intentar agafar una d'aquestes zones que fos en certa manera intermèdia pel que fa al nivell de segregació. Però a Palma ens trobam que tenim 3 mediadors culturals per tota la ciutat, i a més no depenen de la nostra àrea». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que no ha implementat mesures.

«Vàrem iniciar un projecte d'escolarització equilibrada que necessitava un acord que se signà amb les escoles concertades. I aquest punt se li va complicar, a la Conselleria, perquè quan les concertades varen veure que s'entrava dins Palma es posaren molt més a la defensiva». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que no ha implementat mesures.

Així, tot i la voluntat política, hi ha consciència que no serà senzill ni automàtic, a causa de la diversitat d'interessos d'alguns sectors:

«Ara per ara, doncs, el tema a Palma està aturat perquè s'està pendent de resoldre el conveni amb les concertades i a més des de la Conselleria estan abocats a gestionar la situació de pandèmia». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que no ha implementat mesures.

El paper de la concertada i la doble xarxa educativa

Pel que fa a la situació amb les concertades, la seva implicació es planteja com un altre tema central en l'èxit d'un procés de repartiment equitatiu. Actualment, s'apunta com a l'element més difícil, sobretot a Palma:

«Quan des de la Conselleria es va voler posar en marxa el projecte de repartiment equilibrat de l'alumnat varen modificar el decret d'admissió d'alumnes, en el sentit que la reserva de pla-

ça es mantenia fins que acabava el procés de matriculació i la Conselleria va modificar això fins a 30 de setembre, que no acaba de ser la solució, però sí que era un punt d'inflexió respecte a abans. Aquesta mesura, Escola Catòlica la va impugnar davant els tribunals i va guanyar, i la Conselleria va haver de rectificar i tornar a la situació anterior». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que no ha implementat mesures.

«La normativa també permet que per aquells centres que tenen un 30 % o més de NESE fer una reducció de ràtios. Però sembla ser que això no s'ha aplicat gaire, només una vegada a l'Escola Graduada i als dos o tres anys, el govern del PP ho va retirar». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que no ha implementat mesures.

En canvi, a Inca i Manacor, malgrat les dificultats, sí que va ser possible l'acord amb les concertades:

«Els centres concertats varen voler jugar a remar a favor d'això, perquè al cap i a la fi els perjudicava també aquesta situació, perquè ens anàvem que hi havia escoles amb ràtios molt elevades dins classes de primària quan a l'escola amb més segregació les ràtios eren molt més baixes». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que ha implementat mesures.

Com a solució a la problemàtica de les quotes des dels ajuntaments es va començar a finançar les famílies:

«Aquí es varen posar en marxa altres iniciatives. Una, arran d'això l'Ajuntament va posar 60.000 euros i a dia d'avui ja són 90.000 per a subvencions per a adquisició de llibres, material, uniformes...». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que ha implementat mesures.

«Les AMIPA varen posar en marxa programes de reutilització de llibres i també d'uniformes». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que ha implementat mesures.

Les escoles concertades també ofereixen jornada partida, que, segons els entrevistats, és un element molt valorat per part de les famílies.

«La majoria d'escoles concertades estan fent jornada partida i les públiques continuada. I això a nivell d'una família que ha de triar centre educatiu per als seus fills, amb tots els seus condicionants familiars i laborals, és un element important. I aquí les escoles públiques no han volgut entrar mai». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que no ha implementat mesures.

Però la doble xarxa educativa, també la trobam a l'educació pública, tant a Palma, com a Manacor i Inca:

«Les escoles públiques del nostre barri estan plenes i la nostra cada curs té ràtios més baixes i falta de matrícula». Entrevista bilateral - directora d'escola segregada.

«Exemples com el CEIP Felip Bauçà i el Col·legi Públic de Pràctiques que els separa un carrer i la tipologia d'alumnat d'un a l'altre és radicalment oposada. Hi ha situacions com aquestes que amb el sistema de la Conselleria d'Educació són difícils de resoldre». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que no ha implementat mesures.

«Tenim també una xarxa de centres afavorits i positius, també a les públiques, i des de Conselleria s'ha jugat a alimentar un format de competència entre escoles. I hi ha famílies que no tenen cap problema a dur l'infant a 30 km de ca seva a una escola que s'ha posat molt de moda. I Conselleria ha alimentat fer una competició d'escoles *premium*, quan els doblers i els recursos s'haurien d'haver posat més a les escoles segregades i amb més dificultats que és allà on fan falta». *Focus group* - responsable municipal d'ajuntament que ha implementat mesures.

El rol de l'administració pública

Existeix un alt grau de consens entre els entrevistats sobre quin és el paper que ha de jugar l'administració per solucionar la problemàtica de la segregació i què falta fer per avançar més. Un dels temes més citats és la manca de finançament i recursos.

«La manca de finançament és flagrant, es necessiten més recursos humans i de tots tipus i també materials. Necessitam un canvi de paradigma de país». *Focus group* - responsable municipal d'ajuntament que ha implementat mesures.

«Si a Son Gotleu poguéssim reduir ràtios, per atendre millor, per estar millor perquè hi ha tanta necessitat per metre quadrat que no donam a l'abast. Les ràtios haurien de ser raonables per tothom». Entrevista bilateral - directora d'escola segregada.

Una altra qüestió en la qual coincideixen molts dels entrevistats és la necessitat d'eliminar la lliure elecció de centre com un dret que tenen les famílies.

«La lliure elecció de centre és el que fa més mal a l'educació pública». Entrevista bilateral - responsable municipal d'ajuntament que ha implementat mesures.

«La lliure elecció de centre no és real. És real per a les famílies que poden triar pagar o no pagar a les concertades, per a la resta no hi ha elecció possible. Nosaltres tenim unes quotes baixíssimes de material i tot i així és autènticament difícil per a les famílies. I els donam tot el que podem». Entrevista bilateral - directora d'escola segregada.

Altres qüestions que plantegen els entrevistats fan referència a la normativa i al suport institucional per acabar amb l'estigmatització.

«És important que des de l'administració també es fomentin més projectes família- escola, ajudar a motivar les famílies perquè s'impliquin i participin a l'escola a través de les APIMAS. Aquesta és una tasca de sensibilització que no pot fer l'escola tota sola». Entrevista bilateral - directora d'escola que ha superat la segregació.

«A la normativa diu que no hi ha d'haver més d'un 10 % de diferència d'alumnat NESE dins la mateixa zona escolar. Però aquesta informació es desconeix, no és pública». *Focus group* - docent d'escola segregada.

5. CONCLUSIONS

La segregació escolar és un problema social que incrementa la desigualtat

1. A les escoles segregades amb un alt percentatge d'alumnes vulnerables es dificulta la tasca educativa, i aquesta és més difícil i complexa. Es converteix en una funció gairebé exclusivament social en detriment de la funció pedagògica. En ocasions, el personal docent fa tasques més vinculades al treball social, més que no pas a l'escolar.
2. Les aportacions dels participants en la investigació també reafirmen la idea que la funció compensadora de mancances es perd a les escoles segregades. Compensar les mancances en un ambient homogeni resulta més difícil.
3. La segregació escolar afecta la igualtat d'oportunitats. Contextos escolars amb un 70 % d'infants NESE insinuen un fracàs de l'educació com a servei públic. Com s'ha vist al treball de Calero & Escardíbul (2007) demostren que els efectes contextuais (*peer effects*), és a dir, les característiques del grup d'alumnes, constitueixen un element primordial en els resultats escolars que s'obtenen. Aquesta investigació confirma les aportacions dels docents i responsables polítics entrevistats, que assenyalen la igualtat d'oportunitats com un dels efectes de la segregació.
4. La segregació escolar està fortament vinculada a la segregació residencial: el territori és un mecanisme d'estructuració de les desigualtats (Valiente, 2008). Al municipi de Palma, amb més d'un 18 % de població estrangera, trobam barris que estan entre les zones més pobres de l'Estat (INE, 2018), tal com varen confirmar els responsables municipals de l'Ajuntament de Palma.

Elements per a l'èxit en la implementació de programes de repartiment de l'alumnat

5. Aconseguir el consens social (administració, escoles públiques i concertades, i famílies), com s'ha fet en els casos d'Inca i Manacor.
6. Recursos humans per poder entrevistar les famílies que incorporen els infants per primera vegada a l'escola: així s'ajuda a fer un repartiment equitatiu entre escoles segons la situació de cada infant. A partir de les aportacions dels responsables municipals entrevistats, es conclou que els recursos per aquesta qüestió són fonamentals per engegar un projecte de distribució equitativa de l'alumnat.
7. Voluntat política i accions concretes per part dels centres públics (treballar en el projecte educatiu per atreure alumnat divers), dels centres concertats (acceptar el repartiment va-

lorant la davallada de ràtios que suposava), APIMAS (treballant conjuntament per enfortir la xarxa pública i concertada com a educació per a tothom), administracions públiques (entrevistes a famílies d'infants que s'incorporen per primera vegada a l'escola i més recursos econòmics i humans).

Altres mesures per contribuir a millorar el sistema de repartiment equitatiu de l'alumnat

8. Més places públiques. Si l'educació és un dret fonamental, l'oferta pública hauria de ser suficient per al conjunt de la població.
9. Reduir o eliminar els costos indirectes de l'elecció de centre. És a dir, acabar amb el cobrament de quotes i altres serveis per part de l'escola concertada (uniformes, activitats extres...). Assegurar la plena gratuïtat dels centres concertats.
10. Quota màxima i tancament de la matriculació NESE dels centres segregats amb un alt percentatge d'alumnes vulnerables.
11. Reserva real de places d'incorporació tardana a tots els centres.
12. Donar suport a les famílies i evitar la desigualtat sociocultural a l'hora de realitzar els processos d'escolarització, mitjançant l'acompanyament.
13. Fort impuls a les polítiques d'habitatge social, per tal de combatre la segregació residencial.
14. Assumir que el problema de la segregació té un origen socioeconòmic i actuar en conseqüència (mesures per a la transformació del model econòmic i social).

Finalment, el present estudi deixa diverses vies d'investigació obertes per a posteriors treballs, com són la temàtica de copagament a les escoles concertades; la possibilitat de programes de mobilitat entre les famílies de pocs recursos com a eina per disminuir la segregació; considerar sistemes de selecció d'alumnat que tenguin en compte les desigualtats estructurals; o quantificar l'impacte dels efectes de la segregació en el capital humà.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alegre, M.A. (2010). «Casi mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto». *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157-1178. Recuperat el 19 de gener de 2021 de: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400006>>.

Alegre, M.; Benito, R. i González, I. (2008). «Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 12-2, 116-141. Recuperat el 13 de febrer de 2021 de: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART5.pdf>>.

Bonal, X. i Zancajo, A. (2018). Informe «Equivalència territorial en la planificació educativa a Barcelona: diagnòstic i propostes», juliol 2018. GEPS-UAB i CEB. Recuperat el 24 de gener de 2021 de: <<https://docplayer.es/122524913-Equivalencia-territorial-en-la-planificacio-educativa-a-barcelona-diagnostico-i-propostes.html>>.

Calero, J. i Escardíbul, J. O. (2007). «Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003». *Hacienda Pública Española / Revista de Economía Pública*, 183-(4/2007), 22-66. Universitat de Barcelona. Recuperat el 22 de gener de 2021 de: <<https://ieb.ub.edu/wp-content/uploads/2018/04/2007-IEB-WorkingPaper-07.pdf>>.

Dupriez, V. (2009). «La segregació escolar: reptes socials i polítics». Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat el 27 de gener de 2021 de: <<https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/7/2/t/d/b/v/z/m/w/511.pdf>>.

Instituto Nacional de Estadística (2018). «Atlas de distribución de la renta de los hogares». Recuperat el 22 de gener de 2021 de: <<https://inespain.maps.arcgis.com/apps/MinimalGallery/index.html?appid=c8b41b2c471845afbc8f8eb20c54382e#>>.

Mancebón, M. J. i Pérez, D. (2010). «Una valoración del grado de segregación socioeconómica existente en el sistema educativo español. Un análisis por comunidades autónomas a partir de PISA 2006». *Estudios Economicos Regionales y Sectoriales: EERS*: Vol. 10, N. Extra 3, 129-146. Recuperat el 19 de febrer de 2021 de: <https://www.researchgate.net/publication/227410135_Una_valoracion_del_grado_de_segregacion_socioeconomica_existente_en_el_sistema_educativo_espanol_Un_analisis_por_comunidades_autonomas_a_partir_de_pisa_2006>.

Murillo, F.J. i Martínez-Garrido, C. (2019). «Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas». *RELIEVE*, 25(1), art. 1. Recuperat el 7 de febrer de 2021 de: <<http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>>.

Robert, P. (2007). «The Influence of Educational Segregation on Educational Achievement». European Forum 2006/2007. Recuperat el 15 de març de 2021 de: <<https://core.ac.uk/download/pdf/45675122.pdf>>.

Rubia, F.A. (2013). «La segregación escolar en nuestro sistema educativo». *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 10, 47-52. Recuperat el 17 de febrer de 2021 de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688639>>.

Valiente, O. (2008). «¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06)». *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 12, 2, Art. 6. Recuperat el 14 de febrer de 2021 de: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122ART6.pdf>>.

Valiente, O. (2007). «Polítiques d'elecció de centre i segregació escolar: els centres privats dependents en els sistemes educatius europeus». *Temps d'Educació*, 33, 203-20. Recuperat el 12 de febrer de 2021 de: <https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2008/117827/tempedu_a2007n33p203.pdf>.

L'educació artística a la Fundació Pilar i Joan Miró a Mallorca. Un camí cap a l'emancipació

Alejandro Ysasi

366. —Digues, foll, ¿què és aquest món? Respòs: —Presó dels amadors, seruidors de mon amat. —¿E qui ls met en presó? Respòs: —Consciència, amor, temor, renunciament e contrició, e companyia d'àvol gent; e és treball sens guardó, hon és puniment. Ramon Llull (1278)

RESUM

Aquest escrit explica el programa educatiu que ha dut a terme el Servei d'Educació i Activitats de la Fundació Pilar i Joan Miró a Mallorca, informa sobre el programa i hi reflexiona. Concretament, aquest programa es caracteritza per la diversitat dels projectes i del públic a qui va destinat. En destacam "Berenam amb Miró" i la producció de "La Persiana". El període que tractam abraça des de juny de 2019 a abril de 2021.

RESUMEN

Este escrito explica el programa educativo que ha llevado a cabo el Servicio de Educación y Actividades de la Fundació Pilar i Joan Miró a Mallorca y informa y reflexiona sobre este. Concretamente, el programa se caracteriza por la diversidad de proyectos desarrollados y el público al que va destinado. Destacamos los proyectos "Berenam amb Miró" y la producción de "La Persiana". El periodo que se trata abarca desde junio del año 2019 hasta abril del año 2021.

I. LA FUNDACIÓ PILAR I JOAN MIRÓ A MALLORCA

La Fundació Pilar i Joan Miró a Mallorca és una fundació cultural pública sense ànim de lucre. La seva creació va ser acordada, el 22 de març de 1979, per Joan Miró, Pilar Juncosa i l'Ajuntament de Palma.

Les seves finalitats fundacionals es regulen a l'article 5 dels Estatuts: "La Fundació té per objecte el foment i la difusió del coneixement artístic, facilitant la tasca creadora de futurs artistes, en íntima i constant col·laboració amb tots els sectors ciutadans, superant els esquemes museístics habituals amb una realitat cardinal, dinàmica, que expliqui vivencialment l'estètica de l'art contemporani".

dans, superant els esquemes museístics habituals amb una realitat cardinal, dinàmica, que expliqui vivencialment l'estètica de l'art contemporani".

Per aconseguir aquestes finalitats fundacionals, la Fundació ofereix els diferents programes amb projectes o activitats que el Patronat considera necessaris, fets de forma interna o en col·laboració amb altres entitats i institucions.

El 19 de desembre de 1992, la Fundació va obrir les portes als ciutadans i va inaugurar el seu nou edifici, la seu i l'espai d'activitats diverses, amb els quals va consolidar la seva presència i acció a l'illa.

Va ser aquest moment el que va servir per iniciar el seu programa d'activitats. Un programa amb uns objectius clars: ser un fòrum obert a la reflexió, el debat i l'estudi més rigorós dels conceptes i els compromisos de l'art contemporani, així com un programa propici per a la creació, la defensa de l'esperit d'innovació i la sincera cerca. Valors estimats, i extraordinàriament protagonitzats, per Joan Miró.

La creació del departament educatiu va ser cabdal per a l'educació artística a Mallorca des de la seva posada en marxa. I, cada any, amb la difusió de la Beca Pilar Juncosa a un Projecte d'Educació Artística, la Fundació aferma aquesta missió oferint una veu i un projecte a desenvolupar al Territori Miró.

L'èxit es deu a un conjunt ben variat de professionals que hi han col·laborat des de l'inici, creant les bases del nostre programa educatiu. Aquest programa implementa la voluntat de directors i directores, caps de departament, tècniques d'educació i un gran conjunt d'auxiliars educatives, sense oblidar les companyes dels diferents departaments de la Fundació i tots els educadors i educadores en pràctiques o externs que hi han aportat, d'una forma o d'una altra, la seva manera de ser i d'entendre el conjunt polític que formam els ciutadans. No podem deixar d'agrair un element clau per a la Fundació Miró Mallorca: els usuaris i les usuàries que han participat en les propostes dels departaments enriquint-les, fins a arribar a un punt en què col·laboren o participen en la producció puntual d'aquest programa.

2. EL SERVEI D'EDUCACIÓ I ACTIVITATS

El nostre objectiu és promoure la creació i l'art contemporani, i que arribi a tots els sectors de públic. Ho feim a través dels Tallers d'Obra Gràfica, del programa dels Premis i Beques Pilar Juncosa i del programa educatiu i d'activitats, segons el desig dels nostres fundadors, Joan Miró i Pilar Juncosa.

L'equip humà és bàsic per suplir les necessitats inherents al Servei i anar millorant, any rere any, la xarxa creada. L'any 2015 vaig començar a fer feina a la Fundació. L'educació i els programes estaven, en gran part, externalitzats en aquell moment. Era un element greu que desprestigiava la institució; no perquè les educadores no fessin molt bé les seves tasques, que les hi feien, sinó pel fet de no tenir un equip propi que dugués endavant el projecte per si mateix.

El director, Francisco Copado, la cap del DEAC en aquell moment, Aina Bibiloni, i jo vàrem valorar la creació d'un equip propi d'educadores a jornada completa, i hi apostàrem. Es varen crear dues places d'auxiliar d'educació i es varen dotar amb fons. Gràcies a la decisió, vàrem poder treballar directament amb els grups que ens visitaven, les escoles, les famílies, els col·lectius en risc d'exclusió social o amb discapacitat. D'aquesta forma, optàvem a més qualitat. Tenint un equip propi i consolidat, podíem oferir també, en l'àmbit quantitatiu, més activitats i experiències a tots els visitants.

Avui, l'equip del Servei d'Educació i Activitats el formam quatre persones, dues de les quals són les companyes Irene Gayà i Antònia Rosa Huguet, especialitzades en Belles Arts i Història de l'Art. Ambdues són elements indispensables en la relació de la Fundació amb el públic. Són generadores d'accions i experiències educatives significatives dins les competències necessàries per viure aquest segle XXI i fan possible el programa



educatiu. A la vegada, als Tallers d'Obra Gràfica de Joan Miró, Joan Oliver treballa, amb mestria, les arts del gravat i la seva estampació, així com la ceràmica, la serigrafia i els projectes de seriació.

El Servei gestiona també un programa d'activitats culturals, un altre de pràctiques i els Premis i Beques Pilar Juncosa i Sotheby's.

El pressupost és un altre element primordial i que pot ajudar a fer una bona feina. El departament disposa d'un pressupost molt limitat per poder produir o col·laborar amb algunes activitats culturals, oferir els cursos dels Tallers d'Obra Gràfica i possibilitar la producció d'algunes activitats educatives.

3. PROGRAMA EDUCATIU I CULTURAL

El nostre programa ha sofert diferents canvis des de la seva aparició. Ha anat actualitzant-se, però mantenint l'essència que es va recollir l'any 1995 a la memòria de la Fundació: "Vol oferir un camí amb les eines necessàries per poder gaudir museísticament de l'art contemporani i entendre'l a través de l'obra de Joan Miró". El missatge és molt ampli, però la nostra estratègia d'intervenció educativa dona resposta als objectius fundacionals.

Pensem que som una eina educativa per entendre el nostre entorn a partir de la multiplicitat de temes que ofereix l'art i de les veus que hi ha al seu voltant, com són les mestres, les educadores, el conjunt d'alumnes, visitants, artistes i creadors. Per tant, som un espai comunitari on es pot construir un aprenentatge plural, mitjançant l'experiència, amb les pràctiques artístiques contemporànies.

Ens basam en els corrents pedagògics contemporanis. Aplicam els principis de la pedagogia crítica per oferir l'emancipació de l'individu, incorporant-hi altres postulats de l'ecofeminisme, el constructivisme i tots aquells corrents o sistemes que serveixin per transformar amb aquestes capacitats que ofereix l'art. Entenem que som un espai viu dins una col·lectivitat on es conjuguen múltiples factors i, per tant, ens deixam contaminar o enriquir dels corrents o les sinergies del nostre entorn.

La Fundació, amb l'equip educatiu, cada any repensa i prepara els diferents programes per oferir el curs següent. Aquest curs escolar 2020-21 ha estat pausat des de la perspectiva pandèmica de la COVID-19. Per aquesta raó, hem reduït el nostre programa d'activitats directes que no podíem oferir per les recomanacions sanitàries i que era impossible convertir en digitals.

El programa educatiu, més vinculat a la producció interna del departament, durant el curs 2020-21



s'ha centrat en la reducció del programa didàctic presencial que oferíem i hem proposat uns projectes, en format digital, que han prioritzat valors més qualitatius, tant en contingut com en les seves possibilitats de treball directe per part dels usuaris. Les visites, dinamitzades i adaptades a cada cicle o etapa educativa, han mutat, amb un gran esforç, i així hem pogut oferir uns serveis mínims als nostres visitants presencials i, alhora, també als qui no es poden desplaçar però sí connectar de forma telemàtica.

Quant a les activitats culturals, destacam les petites col·laboracions amb institucions, com la presentació de *nOu*, de la Cia. Mariantònia Oliver, dins el programa del Festival PalmaDansa de l'Ajuntament de Palma, coincidint amb el seu 30è aniversari com a companyia, i com el concert amb motiu del Dia Internacional dels Museus 2021. Hem ofert un concert amb l'ajut de la Banda Municipal de Música de Palma, que s'ha triangulat amb dos concerts més al Casal Balaguer i un darrer al Casal Solleric.

La finalitat era acostar-nos al barri i poder integrar col·lectius. Per això, vàrem pensar de treballar amb la residència de la Bonanova, els usuaris de la qual ja estaven vacunats i havien viscut un duríssim confinament. Per aquest motiu, volíem que sortissin del centre i poguessin rebre, els primers, aquesta oportunitat.

En tenir l'ocupació completa de l'activitat, vàrem pensar a fer-la créixer. Amb l'ajut de la treballadora social de la residència i del director de la Banda de Música, es va concretar una sessió a la

Fundació on poder comentar el concert, introduir els compositors i poder escoltar-lo prèviament en un format diferent del del dia 18 de maig.



Tres músics varen participar a la sessió amb els residents, els varen fer gaudir de la música i els varen generar múltiples experiències. Aquesta activitat concloué amb un concert de la Banda Municipal a la residència, per fer gaudir a un públic superior de l'experiència en directe.

Destacam al programa les dues darreres beques Pilar Juncosa a un projecte d'educació artística, "Poètiques de la matèria: un salt entre la poesia i la pintura", de Fabiana Vinagre, durant el 2020; i l'inici d'"Esqueixant Miró", d'Anna Berenguer, que es conclou el dia de Sant Joan de 2021 amb una performance col·laborativa, una petita mostra de resultats i una conferència en què es comenten els resultats obtinguts.

4. COVID-19

Com hem avançat, el 2020 hem passat una pandèmia que ha fet que cancel·làssim un gran conjunt d'activitats; per aquest motiu, el 2021 ens hem reinventat per crear-ne de noves. El març de 2020, l'Organització Mundial de la Salut va declarar la COVID-19 pandèmia, i des d'aquest moment es

va configurar un canvi, en el qual encara seguim. Vàrem confinar-nos, tant els visitants com els treballadors de la Fundació. Finalment, hi va haver una obertura de les restriccions i vàrem reobrir la Fundació.

Aquells dies de tensió varen dur, en un primer moment, a deixar els diferents programes de la Fundació en repòs. Vàrem treballar en tasques pròpies del departament, com la memòria anual, i en d'altres de gestió interna. Un cop tot endreçat, vàrem repensar a escala global què havíem de fer. Es varen tractar amb el nostre director, Francisco Copado, les línies proposades i la reconversió dels diferents programes del departament. Aquestes reunions amb el director varen plantejar-nos com tirar endavant el programa i si ho fèiem en digital, mitjançant vídeos; radiant-ho, fent xerrades, o seguint-ne una part de forma presencial. A la vegada, havíem d'incorporar els canvis legislatius i proporcionar els nous protocols per poder desenvolupar la nostra tasca.

Si la cultura i l'educació són un motor de transformació i pensament crític, havíem de poder elaborar els recursos de la Fundació oberts per a tothom, centrar l'energia en petits projectes i oferir l'acompanyament necessari per obtenir la implicació i la immersió del públic assistent. Per aquestes raons, vàrem reduir les activitats presencials que no podíem oferir per les recomanacions sanitàries i que feien impossible la seva conversió al format digital.

Vàrem optar, amb l'ajut de l'equip educatiu, en un curt temps pandèmic, per crear un conjunt de recursos educatius en línia oberts i que fossin visualment agradables i atractius: #Miróenfamília, <<https://miromallorca.com/creacions-miroenfamília/>>. Es varen dissenyar pensant en les famílies i els usuaris que no hi podrien intervenir directament si estaven fent feina o si havien de fer múltiples tasques mentre treballaven en la proposta durant el confinament.

Inicialment, les activitats presencials o els programes anuals es varen reconvertir en projectes digitals, com poden ser el Festival de Videodansa i el Festival de Saxòfon. Finalment, varen mutar en una altra activitat totalment virtual, Miró Música, basada en la música que agradava a Joan Miró.

Els cursos dels Tallers d'Obra Gràfica es varen cancel·lar i es va proposar de convertir-los a un format digital, encara que finalment es va valorar més la importància de compartir les experiències i l'espai als mateixos tallers. Per tant, es varen traslladar a la programació de l'any següent dos dels tres cursos que oferíem. Alhora, amb la intenció de pal·liar algunes de les conseqüències econòmiques d'aquesta pandèmia, s'han ofert els Tallers d'Obra Gràfica de Joan Miró i l'assistència de forma gratuïta a tots els artistes fins a l'estiu de 2021.

4.1. Programa educatiu

Depenent del públic que ens visita, oferim un **programa per a centres educatius**, amb visites i tallers escolars dirigits a educació infantil, primària, secundària, batxillerat, cicles formatius de grau mitjà i superior i educació universitària. Un **programa per a tothom**, on destacam els tallers familiars, contacontes infantils, activitats lúdiques per a públic general; un **programa de formació**, on s'ofereixen seminaris, cicles de conferències i treballs amb el personal docent. Oferim també un **programa social**, amb diferents tallers per a col·lectius amb necessitats educatives específiques.

4.1.1. Programa per a centres educatius

De tot el conjunt de propostes didàctiques del programa per a centres educatius vàrem focalitzar els esforços a oferir “Món Miró”, una visita de gran importància i demanda, ja que recorre les instal·lacions de la Fundació Miró Mallorca i les obres de l'exposició temporal per acostar els alumnes al personatge i a l'obra de Joan Miró. Va dirigit a alumnes de tots els nivells educatius, associacions i entitats socials.

Un cop debatudes les línies proposades i orientada la reconversió dels diferents programes de l'àrea amb el nostre director, Francisco Copado, vàrem tractar-ho al departament i, específicament, amb les meves companyes Irene i Antònia Rosa. Com a conseqüència, es varen crear unes propostes digitals, centrant l'energia en aquests nous projectes i oferint l'acompanyament necessari per obtenir una implicació i la immersió del públic participant.

Els dos nous projectes digitals, més innovadors, varen ser “**La Persiana**” i “**Berenam amb Miró**”.

Ambdós es basen en el procés més que en el resultat. Ens interessa el procés de coneixement en fer l'activitat, en tant què, afavoreixen la flexibilitat en el pensament, la seguretat, l'autonomia i l'auto-suficiència del participant.

“**La Persiana**” és un projecte digital que ofereix una alternativa a les visites presencials i proporciona un espai obert de diàleg, d'acció artística entre la Fundació i el centre educatiu. S'ha concebut com un recurs transversal a tot el currículum escolar i s'ha estructurat a partir de diverses càpsules audiovisuals que plantegen reptes d'accions creatives. Cada càpsula té un plantejament que facilita la reflexió, el diàleg, l'experimentació i un canvi de mirada. Mitjançant propostes concretes, poden prioritzar les capacitats emocionals i suggestives de l'art, a partir de l'experiència, on l'alumnat pot conèixer i valorar temes socials actuals i reflexionar-hi, a través de l'art contemporani, des d'un punt de vista crític i lúdic: <<https://miromallorca.com/activity/la-persiana/>>.

Va dirigit a alumnes d'ESO, batxillerat, cicles formatius i universitat. És un projecte que exigeix molt dels participants i que, fent un procés reflexiu, ens ha mostrat el camí que tindrà el pròxim curs. Serà menys restrictiu, oferint el que vulgui el centre; una càpsula, dues o tres, per poder treballar dins el projecte de manera personalitzada.

“**Berenam amb Miró**” és un altre projecte alternatiu a les visites presencials. Repensant què vol saber o aprendre la gent que hi participa, es va plantejar què podríem demanar a Joan Miró si poguéssim berenar amb ell. Les educadores varen enviar un material per treballar l'artista des de diverses perspectives i durant algunes sessions. Es va proposar rebre una entrevista digital en directe des de l'escola, mentre des d'una de les sales del museu, o dels Tallers de Miró, anaven contestant les preguntes sobre Miró, la seva vida, la seva obra o qualsevol altra curiositat que interessàs el públic. <https://miromallorca.com/activity/berenam-amb-miro/>

Va dirigit a alumnes d'educació infantil, educació primària, educació especial, associacions i entitats socials.

Les meves companyes, en un moment de l'activitat amb alumnes del CEIP Pintor Agustín Riancho.

El resultat ha estat aclaparador: un conjunt de més de 30 grups, on han participat uns 600 estudiants, des de tot Espanya; hem de dir que també es varen rebre peticions de l'estranger, en les quals no vàrem poder treballar.

4.1.2. Programa per a tothom

Del "Programa per a tothom", amb els tallers familiars, vàrem poder fer un únic taller el 2020, i aquest 2021 hem decidit no oferir-ne, però sí aportar "Un jardí de contes", projecte de contacontes als jardins de la Fundació amb el barri i Benestar Social. En aquest cas, també s'integra dins el programa social, perquè col·laboram amb diverses entitats i persones del barri que ofereixen a un públic específic una activitat multicultural on poder enriquir la perspectiva, amb públic infantil o familiar i gent gran que pot contar el conte i, per tant, obtenir un caire transgeneracional que aporta a cada sessió un contacontes diferent. Aquesta darrera vegada també hi va participar Infocovid, entitat que va explicar de manera lúdica la COVID-19.

Al mateix temps, destacam dins el "Programa per a tothom" una activitat lúdica i en format digital que es va treballar en els primers dies del confinament: "**#Miróenfamília: recursos per crear des de casa**".

Aquestes propostes pedagògiques d'educació artística es varen crear pensant en la seva pràctica des de casa. No havien de ser propostes tancades; només un motiu inicial, que podia modificar-se, ampliar-se, qüestionar-se, somiar, i que servia per plasmar tot allò que volguessin. Cada setmana es publicaven dues càpsules al bloc <<https://miroma-llorca.com/category/educamiro/>> i al web de la Fundació amb una proposta diferent que navegava entre l'univers de Miró i l'art contemporani a partir de l'experimentació artística.

Vàrem demanar, dins aquestes propostes, la col·laboració a diversos guanyadors de la Beca Pilar Juncosa a un Projecte d'Educació Artística, com són Miquel Garcia o Fabiana Vinagre, i alguns hi varen poder participar; però la major part de les 16 càpsules les va configurar l'equip educatiu: un treball que plasmava per què l'art i l'experimentació artística poden ajudar l'usuari i es poden convertir en una finestra oberta a altres mons no pandèmics.

4.1.3. Programa de formació

El programa de formació va oferir de forma digital "Encontres amb el professorat", dirigits al personal docent interessat a treballar amb la Fundació Miró Mallorca i/o amb Joan Miró, des de qualsevol



perspectiva, tant si el centre havia de fer una visita presencial al museu com si estava interessat a fer un projecte o una activitat autònoma al centre mateix.

4.1.4. Programa social



El programa social va rebre els mateixos esforços per no obviar, en temps de dificultats, uns col·lectius tan estimats per la Fundació, i vàrem oferir l'opció de la visita "Món Miró", el projecte "(In)Visibilitats", per poder recórrer l'exposició del museu des d'una perspectiva pràctica i participativa, a través de l'acció i el joc verbal i corporal, al voltant de les invisibilitats i les visibilitats artístiques, personals i socials. "Berenam amb Miró" va ser l'altre projecte que es va oferir dins aquest programa, i es va compartir amb el destinat a centres educatius.

Dins el mateix programa social incloem la proposta "Històries en femení", que és un projecte inclusiu i comunitari, dut a terme amb el suport del Centre Municipal de Serveis Socials de Ponent i de la Fundació. Amb aquesta nova activitat volíem potenciar l'empoderament de la comunitat femenina del barri i ajudar-la a construir un projecte propi. És un projecte del barri i per al barri, encara que obert a tothom, desenvolupat pel mateix col·lectiu que el va promoure. Ha-

viem de presentar un conjunt de documentals i pel·lícules que posen l'espectador davant diferents qüestions socials com la immigració o l'assetjament escolar o *bullying*. Després de cada projecció es fomentava un debat, moderat per una persona especialitzada, que comptava amb la participació del mateix grup promotor del projecte, que animava el públic a opinar i expressar les seves idees. El projecte, ja iniciat, es va haver de cancel·lar pel coronavirus el mes de març de l'any 2020.

4.2. Beca Pilar Juncosa a un projecte d'educació artística

La Fundació Miró Mallorca concedeix aquesta modalitat de beca des de 1993. Els projectes han de promoure i motivar l'acostament d'un sector de públic específic, com professorat, nins, joves, adults, persones grans, discapacitats, etc., a l'art contemporani, i estar relacionats amb el fons documental i artístic de la Fundació o amb qualsevol altre aspecte de la creació contemporània.

Volem destacar les guardonades de l'any 2019 i l'any 2020, com a exemple dels projectes que han anat fent-se a la Fundació.

4.2.1. Poètiques de la matèria

El projecte "Poètiques de la matèria", creat per Fabiana Vinagre, que fou guardonat amb la Beca Pilar Juncosa 2019 a un Projecte d'Educació Artística, s'ha dut a terme durant l'any 2020.

Fabiana va desenvolupar un conjunt de propostes de creació plàstica impulsades per la poesia i l'exploració d'allò sensorial, i basades en la idea de la fusió d'arts practicada pel mateix Miró. Volia dotar el col·lectiu de participants de més autonomia, fer-los sentir i creure que la seva diversitat pot i ha d'aportar aspectes diversos a la nostra societat.

Diferents usuaris, amb diversitats cognitives i funcionals, varen incorporar-se al projecte col·laboratiu. Aquests grups estaven formats pels participants de l'ONCE, que són invidents i persones de baixa visió; usuaris de la UCR de Son Gibert, diagnosticats amb trastorns psicosocials; usuaris de la Fundació Aspace, persones amb paràlisi cerebral, i els cuidadors. En total a les sessions s'ajuntaven una vintena de participants.



Fabiana en un moment de la tercera sessió.

Cada sessió setmanal tenia una durada de dues hores i mitja, en què hi havia visites guiades per la Fundació, exercicis de sensibilització dels sentits i creació plàstica a l'Espai Didàctic. Dins aquell espai es va afavorir el fet de sentir amb el cos i no només amb la ment.

Les dues darreres sessions i la clausura es varen haver de suspendre per la pandèmia. Es va intentar fer-ne una clausura al mes de setembre de manera telemàtica i no va ser possible, perquè dos dels tres grups s'havien clausurat per motius de salut.

A la conclusió de la seva estada, l'artista va incorporar les vulnerabilitats de tots els participants i va convertir-les en una eina per refermar-nos en la diferència; un element que pot aportar moviment, pensament crític i canvis a la societat.

4.2.2. “Esqueixant Miró”

El projecte “Esqueixant Miró”, creat per Anna Berenguer, que fou guardonat amb la Beca Pilar Juncosa 2020 a un Projecte d'Educació Artística, s'ha desenvolupat de manera presencial des del 30 de març fins al 16 d'abril de 2021.

Anna va desenvolupar un treball a partir del cos de l'usuari per poder encarnar algunes reflexions de l'artista, agafant com a element vertebrador el concepte d'esqueix. El resultat del procés ha estat un conjunt de peces performatives a partir del treball del cos en relació amb tres eixos diferenciats: l'espai, el temps i l'escolta.



Anna durant un moment en què els participants s'integraven en l'espai.

Els usuaris han estat un grup de joves d'un centre de primera acollida de l'IMAS, d'entre 13 i 17 anys, que han pogut trobar en aquesta experiència artística i col·laborativa un espai de gran llibertat per expressar pensaments, sentiments i emocions a través del silenci i la paraula —els escrits que han recollit al diari personal, a les diferents sessions a la Fundació— i del seu cos.

El projecte conclou el dia de Sant Joan, amb una performance dels participants a la Fundació, i amb una xerrada oberta al públic i una petita mostra on fer-ne visibles els resultats, dins les sales de la Fundació.

4.3. Programa de pràctiques

Tenim un programa en què les necessitats formatives dels estudiants i les funcions educatives de la Fundació es juxtaposen. Ajudam a la formació activa de futurs professionals i promovem l'aprenentatge mitjançant l'experiència en l'àmbit professional de l'art.

Durant l'any 2020 varen demanar de participar-hi quatre persones; dues de provinents del grau d'Educació Social de la UIB, una del grau d'Història de l'Art de la UIB i una altra de l'Acadèmia de Belles Arts de Nàpols. Una d'aquestes va poder començar el programa, que va quedar cancel·lat per la pandèmia.

Els darrers anys hem esperonat els estudiants, i alguns han tengut interès per crear un projecte amb el barri. Un dels projectes, "Arrel-Art", es va fer el juny de 2019, dissenyat i executat per Tomàs Colom i Aina Balle, alumnes en pràctiques del grau d'Educació Social a la Universitat de les Illes Balears. Varen dur a terme, sota tutela del departament, un taller familiar amb un conte sobre la vida itinerant de Joan Miró. Després varen oferir una part més pràctica i col·laborativa, pintant camisetes. El resultat va ser destacat, ja que va afavorir la participació amb la Fundació d'un conjunt de famílies amb nines i nins de 3 a 12 anys que treballen amb Càritas i Benestar Social de Ponent. Els bons resultats de l'activitat han fet que intentem oferir un suport més directe a la pràctica, per continuar treballant amb els interessats, establint la Fundació com a seu de dinamització comunitària.

5. REFLEXIONS

El programa educatiu i cultural que es duu a terme a la Fundació Miró Mallorca té un objectiu primari: la connexió amb el públic. Els resultats mostren que comptam amb un públic fix, amb el qual podem experimentar, aprendre de manera continuada i reformular les noves propostes.

Els participants als projectes s'hi impliquen molt. Per exemple, els usuaris de l'activitat feta amb l'IMAS o els participants de la proposta desenvolupada amb els residents de la Bonanova, que reflexionaren amb els músics. També ho feren els alumnes de les escoles que vàrem rebre al projecte "Berenam amb Miró". Ells havien investigat i ens feren col·laborar activament amb altres departaments de la Fundació per resoldre els dubtes. Per tant, ha resultat molt gratificant, perquè ha estat un treball de cooperació per a tots els participants.

L'educació i el seu mètode d'ensenyament basat en els camps artístics demana una constant actualització, ja que ens hem de formar en manifestacions artístiques i en pedagogia. El resultat és visible; servim per desenvolupar les capacitats i les actituds, els hàbits i els comportaments dels usuaris, alhora que potenciam les seves habilitats i les nostres.

L'educació és una tasca col·lectiva. La Fundació i, específicament, el departament proporcionen processos, instants, trobades, per desenvolupar la part creativa de cada persona i/o col·lectiu. Col·laboram activament en la formació estètica bàsica de l'individu. Fomentam i estimulam l'ús creatiu en l'expressió artística, la reflexió i el pensament crític.

Tenc la convicció que, al llarg dels darrers anys, el fet de formar part d'aquest equip d'educadores mediadores dotat d'uns determinats valors i d'una forma d'entendre l'art, i el fet de treballar de manera qualitativa l'educació artística i creure en el que feim, ha donat sentit a la nostra feina i ha servit per canviar el curs de la vida de molta de gent, ajudant-la a conèixer-se millor, a entendre que hi ha formes de vida molt diferents de la que ens han ensenyat la família, els amics, els mitjans de massa o la mateixa escola, i que totes són possibles i igual de vàlides.

Acceptam que tota persona pot ser estimulada, que cadascú pot seguir la seva afició; pot observar-ho tot, jutjar de manera crítica totes les possibilitats per, finalment, valorar-se un mateix i així poder expressar-se com a persona, desenvolupant tot el seu potencial. En definitiva, entenem l'educació com un camí cap a l'emancipació.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ACASO, M. (2018). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- ACASO, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- ACASO, M.; MEGÍAS, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- ACASO, M.; ELLSWORTH, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado (conversaciones)*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- AMENGUAL, I. (2015). *A ras de suelo. La educación en museos como encrucijada de discursos, pedagogías, experiencias compartidas y mucho más*. Gijón: Ediciones Trea.
- ARAMBURU, N.; PARRAMON, R.; MESCHEDE, S.; NAVARRETE, C.; ZECHNER, M.; RODRIGO, J. i equip educatiu d'Es Baluard. (2019). *D'anada i tornada. Projectes i pràctiques col·laboratives des del museu i a través de l'art*. Binissalem: Fundació Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma.
- BRUNER, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis.
- CARY, R. (2011). *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*. Nova York: Routledge.
- HUERTA, R.; DE LA CALLE, R. (ed.) (2007). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. València: Universitat de València.
- KEMMIS, S. (1993). *Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KUPER, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- LLULL, R. (1278)[1904]. *Llibre de Amic e Amat*. Mallorca: En la estampa de les Filles de Colomar.
- GARCÉS, M.; GRAHAM, J.; FLORES, V.; FERNÁNDEZ, C.; SOLÉ, J. (2020). *Pedagogies i emancipació*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona MACBA i Arcàdia.
- PADRÓ, C. (2004). "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio". Llorente, J. P. i Almazán, D. (comp.) *Museología crítica y arte contemporáneo* (pàg. 51-70). Saragossa: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- RIERA, J. M.; RODRIGO, J. (2005). *Els dissabtes jugam amb Miró*. Palma: Fundació Pilar i Joan Miró a Mallorca.
- WICK, R. (1993). *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Forma.

«De l'Escola de Dibuix de Palma a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (1778-2020)», el llibre: cronologia d'una investigació

Maria del Pilar Rovira

Irene Mestre

Francisca M. Torrens

Maria F. Abando

Margalida Canet

Maria del Mar Vilalta

RESUM

El present article relata la cronologia de la recerca que va donar lloc a la publicació del llibre De l'Escola de Dibuix de Palma a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (1778-2020), editat per Leonard Muntaner Editor. L'obra recull la història d'una de les institucions d'educació superior més antigues de les Illes Balears. El llibre és el resultat d'un projecte de recerca finançat pel Govern de les Illes Balears, en el marc de la convocatòria per constituir grups per a la investigació acadèmica en els ensenyaments artístics superiors a les Balears (2017-2021).

RESUMEN

El presente artículo relata la cronología de la investigación que dio lugar a la publicación del libro De l'Escola de Dibuix de Palma a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (1778-2020), editado por Leonard Munaner Editor. La obra recoge la historia de una de las instituciones de educación superior más antiguas de las Islas Baleares. El libro es el resultado de un proyecto de investigación financiado por el Govern de les Illes Balears, en el marco de la convocatoria 2017 para constituir grupos de investigación académica en las enseñanzas artísticas superiores en las Baleares (2017-2021).

I. INTRODUCCIÓ

L'article 4 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 106, de 4 de maig), modificada per la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre (BOE núm. 340, de 30 de desembre), defineix l'estructura del sistema educatiu espanyol, que s'organitza en etapes, cicles, graus, cursos i nivells d'ensenyament, i ofereix un ampli ventall d'ensenyaments, com ara:

- a) Educació bàsica:
 - Educació infantil
 - Educació primària
 - Formació professional: cicles formatius de grau bàsic
- b) Educació secundària obligatòria:
 - Educació secundària
- c) Educació secundària postobligatòria:
 - Batxillerat
 - Formació professional de grau mitjà
 - Ensenyaments esportius de grau mitjà
 - Ensenyaments artístics professionals de grau mitjà: música, dansa, arts plàstiques, disseny
- d) Educació superior:
 - Formació professional de grau superior
 - Ensenyaments esportius de grau superior

- Ensenyaments artístics professionals de grau superior: música, dansa, arts plàstiques, disseny
- Ensenyaments artístics superiors: música, dansa, art dramàtic, conservació i restauració de béns culturals, arts pràctiques (ceràmica, vidre), disseny
- Ensenyament universitari

e) Ensenyament d'idiomes

f) Educació de persones adultes

En tot cas, ambdues disposicions normatives consideren els ensenyaments artístics com a ensenyaments de règim especial, juntament amb l'ensenyament d'idiomes i els ensenyaments esportius.

No obstant això, les dades estadístiques oficials sobre els ensenyaments artístics (professionals i superior), en comparació amb les dades estadístiques oficials sobre altres ensenyaments més habituals (infantil, primària, secundària, formació professional, universitat), són magres, incompletes i difícils d'aconseguir. A més, tampoc no és habitual una anàlisi d'aquestes primeres dades sobre els ensenyaments artístics en estudis sobre el sistema educatiu espanyol.

En aquest context, que en tinguem coneixement, *De l'Escola de Dibuix de Palma a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (1778-2020)*, editat per Lleonard Muntaner Editor a finals de 2020, és la primera obra que tracta de manera monogràfica la història del centre, fundat l'any 1778 per iniciativa del pintor Joan Muntaner Cladera, amb el suport econòmic de la Societat Econòmica d'Amics del País del Regne de Mallorca i el suport institucional de l'Ajuntament de Palma.

2. EL GRUP DE RECERCA I EL PROJECTE DE RECERCA

L'1 de setembre de 2017 es va constituir «oficialment» el Grup de Recerca en Innovació i Disseny (GRID-EASDIB GOIB), que ja funcionava «oficiosament» al centre, per tal de poder optar a la convocatòria autonòmica de 2017 per constituir grups de recerca per a investigació acadèmica als ensenyaments artístics superiors a les Balears (2017-2021).

Alguns dies després, les sis investigadores, professores del centre, totes dones, ens vàrem presentar a la convocatòria amb el projecte titulat *Metodologies d'innovació social per a l'aprenentatge transdisciplinari i col·laboratiu del disseny (MTAC-Design)*.

En el marc del projecte MTAC-Design, el GRID-EASDIB GOIB va desenvolupar tres propostes d'innovació social per treballar amb els estudiants:

- 2017-2018, projecte transdisciplinari de centre (Disseny Gràfic, Disseny d'Interiors, Disseny de Moda): "Itineraris (1778-2018)".
- 2017-2019, projecte col·laboratiu interdisciplinari del Departament (Disseny de Producte): "Co-Upcycling", en col·laboració amb la Fundació Deixalles, Ecoembes i l'IES Politècnic.

- 2019-2020, projecte col·laboratiu transdisciplinari d'aula (Projectes III Disseny de Moda): “Museu i moda inclusiva”, en col·laboració amb ASPAYM Illes Balears, la Federació PREDIF Illes Balears i el Museu Fundación Juan March Palma.

Seguint la metodologia projectual (plantejament del problema, observació, ideació, execució, comunicació), els tres projectes es varen implementar i donar a conèixer a través dels mitjans de comunicació locals.

També, els resultats es varen presentar en diferents congressos nacionals i internacionals:

- XXII Congreso Nacional de Historia del Arte: Vestir la Arquitectura (Burgos, Espanya), del 19 al 22 de juny de 2018.
- I Congreso Internacional de Investigación y Creación (Madrid, Espanya), del 28 de febrer al 2 de març de 2019.
- X International Conference on New Horizons in Education INTE 2019 (Praga, República Txeca), del 3 al 5 de juliol de 2019.
- II Jornades de Disseny per a Tots (Palma, Illes Balears, Espanya), el 15 d'octubre de 2020.
- 5th International Conference on Universal Design (Espoo, Finlàndia), del 9 a l'11 de juny de 2021.

A més, “DosZerotres” (de les estudiants Marta Duran, Xesca Fernández de Heredia i Lis Nadia Mir), una de les col·leccions del projecte de “Museu i moda inclusiva”, va ser seleccionada al III Concurs Ribes & Casals (febrer de 2020). Fins i tot, el projecte en si va ser finalista a la 1a edició del premi Josep Albert Mestre a la investigació per a la millora de la qualitat educativa (juliol de 2020).

Paral·lelament, arran del projecte “Museu i moda inclusiva”, les estudiants de moda Andrea Molla, Marta Duran i Xesca Fernández de Heredia varen utilitzar tot el coneixement adquirit per desenvolupar la proposta “SaviS”, en col·laboració amb la Fundació Deixalles. L'Escola va presentar la col·lecció “SaviS” al “Challenge 2020: Diseño para Todos / Diseñar para los mayores”, organitzat per la Bienal Iberoamericana de Diseño, en el marc del 8º Encuentro BID_Enseñanza y Diseño” (de 23 a 27 de novembre de 2020). El projecte “SaviS” va ser una de les 19 propostes seleccionades per formar part de la galeria de projectes de la competició.

3. LA PREGUNTA DE RECERCA I ELS PRIMERS RESULTATS

En tot cas, el primer projecte “Itineraris (1778-2018)”, dut a terme per celebrar el centenari de l'edifici on es troba actualment situat el centre, va obrir una mena de caps de Pandora i les sis investigadores, amb un perfil transdisciplinari (arquitectura, belles arts, biologia, educació, disseny, dret, història) i més de 126 anys de docència al centre, vàrem aprofitar tot aquest coneixement de primera mà per iniciar una línia de recerca addicional sobre la història de l'Escola.

En el decurs de la recerca vàrem constatar que no existia cap obra monogràfica dedicada íntegrament a la història de l'Escola. Només trobarem diferents autors que escriviren tangencialment sobre determinats períodes en la història del centre (Il·lustració i República, principalment), però, al nostre parer, de manera descontextualitzada.

La traçabilitat de l'Escola, des dels seus inicis com a Escola de Dibuix de Palma l'any 1778 i fins a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears dels nostres dies, va ser la principal preocupació de les investigadores i el primer interrogant a resoldre, atès que les primeres fonts consultades qüestionaven aquesta traçabilitat.

No obstant això, una investigació en profunditat, especialment de les disposicions normatives que han regulat l'educació a Espanya, en general, i els ensenyaments artístics, en particular, varen demostrar sense cap mena de dubte aquesta traçabilitat.

De fet, aquest marc jurídic va ajudar a definir les sis etapes històriques en les quals es va estructurar l'exposició i la visita guiada dramatitzada "Itineraris (1778-2018)", que es va fer el 19 d'abril de 2018 al centre.

- El dibuix i altres *nobles arts* (1778-1850)
- Les belles arts, les arts i indústries i les arts industrials (1850-1910)
- Les arts, els oficis i les indústries (1910-1931)
- Les arts i els oficis artístics (1931-1963)
- Les arts aplicades i els oficis artístics (1963-2000)
- Les arts plàstiques i el disseny (2000-2018)

En conclusió, la celebració del centenari de l'edifici el 19 d'abril de 2018 va ser l'empenta que el GRID-EASDIB GOIB necessitava per posar ordre a tota la informació i preparar el llibre *De l'Escola de Dibuix de Palma a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (1778-2020)*.

4. «DE L'ESCOLA DE DIBUIX DE PALMA A L'ESCOLA D'ART I SUPERIOR DE DISSENY DE LES ILLES BALEARS (1778-2020)»: EL LLIBRE

De manera desglossada, en aquesta primera pregunta de recerca sobre la traçabilitat de l'Escola, vàrem seguir tres preguntes més, a les quals hem donat resposta durant aquests tres anys de projecte:

- Com ha aconseguit l'Escola de Dibuix de Palma de 1778 sobreviure fins a convertir-se en l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears d'avui dia? La supervivència de l'Escola sempre ha estat estretament lligada a la funció social que compleix el centre per a la comunitat local, sent pionera i avançant-se als canvis legals que s'anaven produint (diferents reconversions de l'Escola, diferents plans d'estudis, etc.).
- Quins factors han contribuït a la sostenibilitat en el temps d'aquest projecte educatiu durant més de 242 anys? A més de la funció social que aconsegueix el centre, la comunitat

educativa (alumnat i professorat) ha estat l'element clau que ha contribuït a la seva perdurabilitat.

- A quines dificultats i limitacions ha fet front l'Escola al llarg de tots aquests anys? La principal dificultat a la qual ha fet front el centre (que ha perdurat en el temps i que encara perdura) és el seu deficient finançament.

L'observació ha estat la principal tècnica de recerca utilitzada (observació directa simple, observació indirecta documental, observació per entrevista personal). Es tracta d'una obra coral que ha begut de diferents fonts documentals.

Hem aconseguit informació per a les dues primeres etapes (1778-1850, 1850-1910) a l'Arxiu Biblioteca de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando; l'Arxiu del Regne de Mallorca (Govern de les Illes Balears), la Biblioteca de la Fundació Bartolomé March i la Biblioteca Lluís Alemany (Consell de Mallorca), principalment.

Hem aconseguit informació per a les dues etapes següents (1910-1931, 1931-1963) a la Biblioteca Pública de Palma Can Sales (Govern d'Espanya); l'Arxiu General de l'Administració (Govern d'Espanya); l'Arxiu Municipal de Palma Can Bordils (Ajuntament de Palma); l'Arxiu Intermedi Militar de les Balears (Centre d'Història i Cultural Militar de les Balears) i el Centre Documental de la Memòria Històrica (Govern d'Espanya).

I, per descomptat, hem fet ús del mateix arxiu del centre, que ha proporcionat informació sobre pràcticament totes les etapes en les quals vàrem estructurar la recerca i el llibre, menys la primera (1850-1910, 1910-1931, 1931-1963, 1963-2000, 2000-2020).

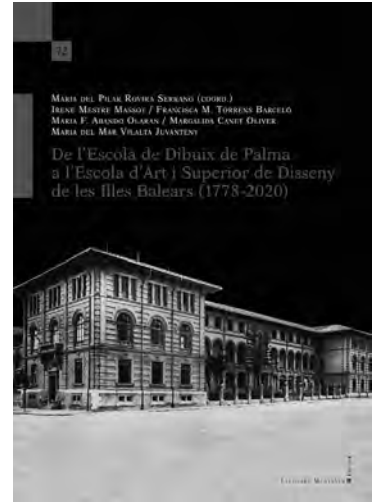
També hem pogut disposar de fonts orals, això és, tot el que recorden i que ens han contat les persones que han format i encara formen part de la nostra comunitat educativa. Hem parlat amb personal d'administració i serveis del centre com Caterina Aguiló Torres, Pedro Beltran Garau i Amelia Suárez Mariño. Hem conversat amb personal docent de l'Escola com Jaume Cabrer Mir, Andreu Negre Estarellas i Gabriel de la S.T. Sampol Fullana. Hem parlat amb professors que també varen estudiar al centre com Hipólito Fernández Córcoles, Nadal March Mascaró, Damià Mulet Vanrell i Bernat Trias Sabater. I, per descomptat, hem conversat amb familiars directes del claustre de professors (parelles i fills) com Joana Barceló Moner, Josep Sitjar Ramis i Catalina Vaquer Vidal. Les entrevistes a totes aquestes persones, memòria viva de l'Escola, ens han permès reconstruir les tres darreres etapes de la seva història (1931-1963, 1963-2000, 2000-2020).

Totes aquestes fonts d'informació ens varen ajudar a ordenar les nostres idees i a començar a escriure, per tal de presentar una proposta de llibre a Leonard Muntaner Editor l'abril de 2018.

Després de més de quinze esborranys i de les revisions consegüents, un manuscrit lliurat el juliol de 2020, tres galerades, una prova d'impremta i alguna correcció *in extremis* amb el llibre ja camí de la impremta, finalment, *De l'Escola de Dibuix de Palma a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (1778-2020)* es va publicar el 13 de desembre de 2020.

El resultat final és una obra original en molts aspectes:

- Es demostra la traçabilitat del centre des de 1778 fins a la data de la publicació del llibre.
- Es documenten les diferents denominacions del centre al llarg de la seva història.
- Es documenten les diferents seus de l'Escola.
- S'ofereix una descripció acurada de l'actual edifici on es troba situat el centre, des d'un punt de vista historicoartístic i arquitectònic.
- Es presenta una llista completa de directors des de l'obertura de l'Escola fins a la data de publicació del llibre.
- Es presenta una llista completa dels equips directius des de 1980.
- Es mostren gràficament cada una de les etapes, amb imatges i documents d'interès històric.



Tot això és el que ofereix aquesta obra.

5. CONCLUSIÓ I PROPOSTES DE FUTUR

L'1 de desembre de 1778 l'Escola de Dibuix de Palma va obrir les portes i, en aquesta data tan assenyalada per al centre, l'1 de desembre de 2020, les autores del llibre volíem presentar el resultat de la nostra recerca sobre aquesta institució d'educació superior. L'emergència sanitària mundial provocada per la COVID-19 no ho va impedir, només ho va retardar.

Per fi, el 15 de gener de 2021, el llibre *De l'Escola de Dibuix de Palma a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (1778-2020)*, editat per Lleonard Muntaner Editor, es va presentar en societat, a porta tancada, però en un acte retransmès en directe a través d'Instagram TV.

Continuarem treballant sobre el tema, per ampliar-ne la informació i resoldre preguntes que, en aquest moment, encara no tenen resposta, com ara:

- Quin ha estat el context històric, polític, socioeconòmic, artístic i cultural de la societat balear que ha marcat el funcionament de l'Escola en cada etapa de la seva història?
- Com han evolucionat els espais on ha estat situada l'Escola per adaptar-se a cada nova realitat?
- Com ha evolucionat l'ensenyament del dibuix (artístic, tècnic) durant tots aquests segles?

- Com es va produir el traspàs del centre de la Societat Econòmica d'Amics del País del Regne de Mallorca a l'Institut Balear; de l'Institut Balear a l'Acadèmia Provincial de Belles Arts de Palma, i de l'Acadèmia Provincial de Belles Arts de Palma al Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts?
- Com ha evolucionat el finançament de l'Escola per fer front a les despeses bàsiques (edifici, subministraments, materials, personal docent i no docent)?
- Quines són les dades estadístiques de matrícula i plantilla de l'Escola, des dels orígens fins a l'actualitat?

Queda molta feina per fer, però, de moment, us convidam a l'Escola l'1 de desembre de 2028, data en la qual celebrarem el 250è aniversari de la fundació de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears com es mereix.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears, <http://www.escoladisseny.com>.

Grup de Recerca en Innovació i Disseny, https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vTZ-ib0dimRjZnDPxfySPSLYP1msHbPjL83sMPIZhCcuu4pecrkycO20xeM38nLy2ikUQU-1SLKhc_k/pub?start=true&loop=false&delayms=15000#slide=id.p1.

Metodologies d'innovació social per a l'aprenentatge transdisciplinari i col·laboratiu del disseny (2017-2020), https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vRFx-ul5NnzIWqle2cvMU-Y7O-LAxjrUup6DMIPwkrB7_sa0mg2H254u1DAwIY0eflxc9g7GkKiZ7zaT/pub?start=true&loop=false&delayms=15000#slide=id.p1.

Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (19 d'abril de 2018). «Itineraris (1778-2018). De l'Escola de Dibuix de Palma a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears». Palma: autor. Consultat el dia 28 de febrer de 2021 a <https://youtu.be/V1xSeej4T9E>.

Rovira, M. P.; Mestre, I.; Torrens, F.; Abando, M.; Canet, M.; Vilalta, M. (2020). *De l'Escola de Dibuix de Palma a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (1778-2020)*. Palma: Lleonard Muntaner Editor.

Rovira, M. P.; Abando, M.; Canet, M.; Vilalta, M.; Torrens, F.; Mestre, I. (2019). Approaching to Teaching-Learning Process in Design: Competence-Based Learning and Professional Profile. A *INTE-ITICAM 2019. Proceedings Book*, 60-68. Sakarya (Turquia): Sakarya University. Consultat el dia 28 de febrer de 2021 a http://www.int-e.net/publication_folder/inte/inte_iticam_2019.pdf.

Rovira, M. P.; Abando, M.; Canet, M.; Vilalta, M.; Torrens, F.; Mestre, I. (2019). Approaching to Teaching-Learning Process in Design: Competence-Based Learning and Professional Profile. A *INTE-ISTEC-ITICAM 2019. Abstract Book*, 21. Sakarya (Turquia): Sakarya University. Consultat el dia 28 de febrer de 2021 a http://www.int-e.net/publication_folder/inte/inte_iticam_2019.pdf.

Rovira, M. P.; Mestre, I.; Abando, M.; Canet, M.; Torrens, F.; Vilalta, M. (2019), «A propósito del centenario de la inauguración de la sede de la Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (1917-2017). Propuesta de itinerario dramatizado para la puesta en valor del edificio. A Payo, R. J.; Martín, E.; Matesanz, J.; Zaparraín, M. J., editors, *Vestir la Arquitectura*». *XXII Congreso Nacional de Historia del Arte*, volum 2, 1565-1571. Burgos (Espanya): Universidad de Burgos.

Rovira, M. P.; Mestre, I.; Abando, M.; Canet, M.; Torrens, F.; Vilalta, M. (2019), «Metodología de innovación social para el aprendizaje transdisciplinar y colaborativo del diseño (2017-2020)». A Payo, R. J.; Martín, E.; Matesanz, J.; Zaparraín, M. J., editors, *Vestir la Arquitectura*. *XXII Congreso Nacional de Historia del Arte*, volum 2, 1565-1571. Burgos (Espanya): Universidad de Burgos.

Rovira, M. P; Mestre, I. (2016). «Els ensenyaments superiors de disseny a les Illes Balears en xifres: títol de disseny (2000-2015)». A Orte, C.; Ballester, L., directores, *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2016*, 74-78 (versió breu en paper) i 175-197 (versió completa en PDF). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia. Consultat el dia 28 de febrer de 2021 a http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/anuariEducacio/index/assoc/Anuari_e/ducacio_/2016p175.dir/Anuari_educacio_2016p175.pdf.

L'escola rural a l'illa de Menorca. Crònica d'un reconeixement immerescudament ajornat

Adolf Sintes

“Poques vegades hem tingut un començament d'any tan prometedor, hem dotat un extens terreny, poblat de nombroses famílies, de l'arma més poderosa per al seu progrés. L'escola ha de ser el vincle d'unió entre tots els humans. La fraternitat de tots els pobles no serà possible mentre les escoles no abundin a tots els racons del camp; mentre hi hagi analfabets en el món no serà completa la pau”.

Pere Pons Sitges, batle de Maó
(Binicalaf, Cap d'Any de 1933, inauguració de la primera escola rural)

RESUM

La implantació de les escoles rurals representà un punt d'inflexió rellevant en la formació de la pagesia menorquina, que en generacions anteriors no havia tingut gaires possibilitats de trepitjar una aula. Malgrat ser la "parenta pobra" del sistema educatiu, l'escola rural feu una contribució inestimable en la lluita contra la xacra de l'analfabetisme i en favor de la instrucció de la gent del camp. Tot i haver arribat a ser fins a divuit les escoles rurals establertes arreu de l'illa i malgrat el paper essencial acomplert, la seva tasca ha estat força ignorada o menystinguda en el relat de la historiografia menorquina de l'educació.

RESUMEN

La implantación de las escuelas rurales representó un punto de inflexión significativo en la formación del campesinado menorquín, que en generaciones anteriores había tenido escasas posibilidades de pisar un aula. A pesar de haber sido la "parente pobre" del sistema educativo, la escuela rural hizo una contribución inestimable en la lucha contra la lacra del analfabetismo y en favor de la instrucción de la gente del campo. Pese a que llegaron a ser hasta dieciocho las escuelas rurales establecidas a lo largo de la isla y pese al papel esencial desempeñado, su labor ha sido muy ignorada o desestimada en el relato de la historiografía menorquina de la educación.

I. EL DRET A LA INSTRUCCIÓ

Històricament, l'educació havia estat un privilegi de les classes altes, la major part de la població restava sumida en l'analfabetisme. L'objectiu d'estendre l'educació de manera generalitzada a l'Estat espanyol no es va assumir fins al declivi de l'Antic Règim. L'enciclopedisme i la Revolució Francesa generaren unes idees trencadores de les velles estructures. Les guerres napoleòniques, manifestades a la península Ibèrica en la guerra del Francès o de la Independència, varen concloure amb l'expulsió de les tropes franceses, però el pensament il·lustrat havia amarat profundament la societat hispànica. Una seqüela de la ideologia liberal fou la Constitució de Cadis de 1812, que dedicà un títol a l'educació, "De la instrucció pública", sobre el qual es fonamentarien les posteriors disposicions que per primer cop reconeixien l'educació com un dret de tots els ciutadans i explicitaven la voluntat d'estendre-la, encara que amb alguna concessió a l'Església catòlica, que n'havia tingut el monopoli *de facto*.

En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, a escribir, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

L'Informe Quintana (1814), amb lleugeres modificacions, donaria lloc al primer Reglament general d'instrucció pública (1921). Una altra fita transcendental va ser la Llei d'instrucció pública de 1857, o Llei Moyano, que gràcies a una llei de bases consensuada assolí un marc vigent durant més d'un segle, un fet inimaginable avui dia. Tot i el gran avenç que representà, deixava un poc al marge les poblacions més petites i les àrees rurals si no podien aspirar a la figura de l'escola unitària o rural.

L'analfabetisme era crònic i encara més a les zones rurals, una xacra que costaria d'erradicar. En el tombant del segle XIX al XX, segons José Pérez de Acevedo a "El analfabetismo en Menorca", *Revista de Menorca*, 1910:

Contrayéndonos á España, según el censo de 1900, nuestro analfabetismo se cifra en un 63'78 por ciento.

No ocupa nuestra provincia sitio de honor en la lista: su lugar entre las 49 de la Nación es el 42.º con 77'03. Tan elevada cifra depende principalmente de los municipios rurales de Ibiza, alguno de los cuales llega á la extraordinaria proporción de 96'77 analfabetos por 100.

La isla de Menorca tiene, en el citado censo de 1900, la cifra de 69'82 por 100 de analfabetos, menor, como veis, en un 7'21 por 100 que el de la provincia; pero mayor en un 6'04 que el de la Nación.

L'autor, bibliotecari de l'Ateneu de Maó, s'avançava a la necessitat d'escolaritzar la població rural de Menorca, una circumstància que encara trigaria a produir-se.

2. LA SEGONA REPÚBLICA

La proclamació de la Segona República Espanyola, el 14 d'abril de 1931, comportà un avenç considerable. Una opció decidida en favor de l'alfabetització i la implantació de mètodes pedagògics moderns, com a eina de transformació social amb el lloable objectiu d'oferir la mateixa qualitat educativa a tothom. La Constitució de la República, de 9 de desembre de 1931, consagrava el nou model. Article 48:

El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a la Iglesia el derecho, sujeto a la inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.

Es calculà un dèficit de 27.000 escoles arreu de l'Estat. La República es proposà resoldre'l mitjançant el pla quinquennal de construcció de noves escoles (Llei de 22-10-1931) per acció directa del Govern o amb els ajuntaments. Els dos primers anys es construïren set mil escoles. Es dignificà i augmentà el nombre de mestres, a més de reformar les Escoles Normals. La nova política educativa va fer especial èmfasi en el magisteri rural, un requisit irrenunciable per construir una república democràtica i un factor dinamitzador de la societat.

A Menorca es van obrir les dues primeres escoles rurals: la de Binicalaf (Maó), el gener de 1933, i la de Trebalúger (es Castell), el desembre del mateix 1933. Van existir altres projectes durant la República, però la victòria electoral de les dretes, el novembre de 1933, i l'esclat de la Guerra Civil el 1936 n'avortaren qualsevol possibilitat.

3. L'ESCOLA FRANQUISTA

La victòria franquista (efectiva a Menorca el febrer de 1939) implicà un procés de depuració ideològica dels mestres que podia finalitzar en la confirmació en el seu lloc, un trasllat o la separació de la funció docent. Segons el Primer cens de víctimes de la Guerra Civil i de la dictadura franquista a les Illes Balears (Conselleria de Cultura del Govern de les Illes Balears, 31-5-2019) van ser 312 els mestres represaliats a les Balears.

L'escola implantada pel nou règim suposà un trencament radical amb el model pedagògic de la República, amb el retorn a l'educació memorística, la prohibició de l'ús del català i de la coeducació. Ideològicament, el pla d'estudis s'assentava en els Principios del Movimiento Nacional i en la doctrina de l'Església catòlica, com estableix la Llei d'educació de 17-7-1945:

La nueva Ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La Escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica. (...) La Ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria.

Artículo 1º.— La educación primaria (...) tiene por objeto:

- a) Proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria.
- b) Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno.
- c) Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento.

Artículo 57º.— Serán deberes del Magisterio primario:

Primero.— Servir en la función docente con fidelidad a la verdad y al bien dentro de los principios fundamentales de esta Ley.

Segundo.— Cooperar con la familia, la Iglesia, las instituciones del Estado y las del Movimiento en la educación primaria.

Tercero.— Estimar su vocación como servicio a Dios y la Patria, y merecer y exigir para su profesión respeto y consideración pública.



El model pedagògic del nacionalcatolicisme es plasmava en el disseny curricular, en la simbologia que presidia les classes (crucifix i retrat del dictador flanquejats per les imatges de la Immaculada Concepció i de José Antonio Primo de Rivera) i en el control sobre els educadors. La influència es deixava sentir des de l'accés matinal, amb el cant del *Cara al sol*, braç en alt. Es retornà a la segregació per sexes per suposades raons "d'ordre moral i eficiència pedagògica".

Un instrument de control ideològic dels docents era el "quadern de rotació", confeccionat pels alumnes com a reflex de les classes, revisat per l'inspector d'educació primària, que feia constar la seva valoració en el llibre de visites. En algunes escoles, si més no, els anys seixanta s'havia d'elaborar un quadern de Formació del Espiritu Nacional, en el qual s'havien de reflectir les "llicions commemoratives", quadern controlat per un *inspector* de la Falange.

El català restà marginat de qualsevol ús a l'escola. Durant una visita a la rural de Sant Joan de Missa, entre 1956 i 1960, l'inspector es dirigí a una filleta peticona: "¿Cómo te llamas?" La criatura es posà a plorar i la mestra li repetí la pregunta en *menorquí*. L'inspector feu constar al llibre de visites que l'escola s'havia de fer "sempre" en castellà.

4. ESCOLA EN TRANSICIÓ

Alguns estudiosos distingeixen dues etapes en les polítiques educatives de la dictadura: la del primer franquisme (1939-1950) i la del *desarrollismo* (1950-1975), sempre, però, a expenses d'aquells educadors que d'una manera discreta seguien criteris més racionals que finalment quallarien en els Moviments de Renovació Pedagògica, sorgits bàsicament de l'escola pública, valuós punt de suport un cop arribada la transició a la democràcia.

La transició plantejà nous reptes al món educatiu, que s'hagué de transformar per donar resposta a les noves demandes socials. Les Illes Balears van accedir a l'autonomia l'any 1983, amb retard i per la "via lenta" de l'article 143 de la Constitució. La transferència de l'educació primària i secundària no arribaria fins al gener de 1998. El Govern portaria la gestió de 140.000 alumnes, 7.000 professors

i prop de 500 centres. La dotació econòmica d'aquesta transferència va ser de 39.000 milions de pessetes i una partida addicional de 1.500 milions per a l'adaptació al model bilingüe.

Les escoles rurals menorquines que van sobrepassar el període de la transició —Torrepetxina i Tramuntana— també experimentaren els nous aires de renovació pedagògica i la incorporació de la llengua pròpia que les convertiren en pols d'atracció d'alumnes *urbans*, a la vegada que disminuïa la matrícula d'alumnes d'extracció rural a causa del progressiu abandonament del camp.

5. DIVUIT FOCUS DE CONEIXEMENT

Podríem considerar com a primera escola rural menorquina la fundada l'any 1912 a Favàritx (Maó), però fou inconstant i efímera; tancà transcorregut poc més d'un curs, fos per manca d'interès o per l'absentisme, del mestre en aquest cas.

Més perdurables serien les de Binicalaf i Trebalúger, fundades l'any 1933. Durant la Segona República també existí el projecte d'una escola a Ferreries i en plena Guerra Civil, l'any 1938, l'ajuntament d'aquesta població manifestava la necessitat de crear una escola rural a migjorn del terme. Ja dins el franquisme, una ordre ministerial de 31 d'octubre de 1950 creava l'escola del nord d'Alaior, a les cases de Son Puig, però no passà del paper oficial del BOE. En realitat, després de la creació de les dues escoles durant la República s'obrí un llarg parèntesi, fins a l'any 1951, que es fundarien les de Sant Joan de Missa (Ciutadella) i Algendar (Maó).

Escoles rurals de Menorca			
Terme municipal	Denominació	Fundació	Clausura
MAÓ	Binicalaf	1933	1973
	Algendar	1951	1973
	Tramuntana	1957	activa
	Milà	1960	1979
ES CASTELL	Trebalúger	1933	1977
CIUTADELLA	Sant Joan de Missa	1951	1977
	Son Vicent	1961	1977
	S'Almudaina	1961	1974
	Ses Mongetes Velles	1968	1975
	Torrepetxina	1968	1997
	Son Tari Vell	1970	1973
ALAIOR	Son Card	1953	1977
	Binixems	1957	1977
	Torralba	1960	1977
ES MERCADAL	Salairó	1958	1968
	Carbonell	1959	1968
FERRERIES	Binicalsitx	1959	1971
	Santa Àgueda	1965	1973

Si les primeres escoles rurals es van obrir per la voluntat inequívoca del govern i els ajuntaments, posteriorment va ser la pagesia que instà l'escolarització dels seus fills; ja dins els anys seixanta es donaren casos d'escoles fundades per interès dels *senyors*, propietaris de llocs que s'adonaven que la manca d'escola era un factor addicional per a la deserció dels seus pagesos. Quatre escoles rurals van ser de nova construcció, en les altres catorze s'adaptaren edificacions preexistents: casats de lloc (9), casetes auxiliars (2), edificis religiosos (2) o un antic alberg militar (1).

La de Sant Joan de Missa, de patronat eclesiàstic, dependent del Bisbat, va ser l'única creada amb una aula masculina i una de femenina. La resta disposaren d'una aula i un educador, fet que les convertia en les úniques escoles mixtes durant el franquisme. Originàriament les maoneses de Tramuntana i Milà havien de ser complementàries en la segregació per sexes, masculina la primera i femenina la segona. A l'informe de 1959, adreçat a l'Institut Nacional d'Estadística, tan sols figuren 22 alumnes a Tramuntana, una matrícula fictícia tan sols explicable atenint-se a l'escrit remès per Inspecció en el qual recordava que "de cap manera" hi podien figurar filletes com a alumnes. El tripijoc és palès l'any venidor (1960): es declarà una matrícula de 49 alumnes.

Els centres rurals, més enllà de la funció educativa, van esdevenir l'eix aglutinador de la vida social del paratge de població dispersa en què es trobaven situades. Avui dia, la de Tramuntana és l'única que resta en actiu, amb quatre aules i un bon equip de professorat, i encara amb característiques peculiars.

6. L'ABNEGADA VOCACIÓ



Per als educadors, l'escola rural era particularment exigent en tots els sentits. Les escoles eren lluny de les poblacions i accessibles per camins sense asfaltar. A la primeria molts dels mestres, sobretot els arribats de fora de l'illa, habitaven a la "casa del mestre", generalment un parell d'habitacions habilitades com a dormitori i cuina, o a una pensió del poble més proper. Els qui vivien a poble s'hi desplaçaven a peu o en bicicleta; de fet, molts van aprendre a muntar-hi ex-

pressament, però no es podien sostreure de la por atàvica en topar amb el ramat de les vaques. D'altres aprofitaven qualsevol mitjà recurrent, fos un carreter, un *lecher* o el *cotxe del peix*. Posteriorment, alguns van disposar d'una Mobylette o una moto, encara que el seu cost no era compensat pel que havien ingressat tot l'any en nòmina i molts van patir accidents per aquells caminots de clots i carrilades. Quan van accedir al cotxe, potser un *dos cavalls* o un *sis-cents*, el carregaven de criatures camí de l'aula.

Les carències materials eren infinites, no tenien electricitat ni aigua corrent. Mestre i alumnes es preocupaven de plantar arbres i flors o d'habilitar un camp de futbol a una tanca, així com de la neteja, encara que a l'estiu les mares hi feien una emblanquinada general amb calç. Una mestra es presentà a l'ajuntament amb una demanda de millores que els va sorprendre: "O és nostra, aquesta escola?".

La majoria de docents eren menorquins formats sovint per lliure i examinats a la Normal de Palma, i mallorquins que trobaven a Menorca una primera destinació a la rural. Pedagògicament, s'enfrontaven al procés educatiu d'un grup heterogeni sense disposar de mitjans materials ni haver rebut una formació específica. En contraposició, la pràctica unanimitat afirma que aquells alumnes són els millors que han tingut al llarg de l'exercici professional; tenien una ànsia ancestral d'aprendre, potser perquè venien d'un món atàvicament submergit en l'analfabetisme.

Un tret diferencial dels educadors rurals és la feminització de la funció. Sobre 178 mestres, 145 eren dones i tan sols 33 homes: l'alumnat era mixt i, en conseqüència, l'aula era vetada als educadors masculins durant el franquisme; tot i que una mestra que a dinou anys havia assolit títol i plaça escolar hagué d'obrir una llibreta a nom del seu pare: "eres prou gran per fer feina, però no per cobrar".

L'esforç dut a terme per aquests mestres era ben valorat pels pares i mares de l'alumnat, que sempre tenien alguns detalls cap a ells: una paletada de caliu del forn per al braser a l'hivern, el present de les porcejades, un pa, un cantó de formatge o un pollastre.

La majoria de rurals menorquines van complir una important tasca alfabetitzadora d'adults, ja fos promoguda des de l'Administració o per iniciativa pròpia. Missatges i fills de pagesos de llocs propers, que no havien tingut l'oportunitat d'aprendre a llegir i escriure, s'asseien amb el mestre o la mestra entorn de la taula gran a la pobra claror d'un quinqué en llargues vetllades hivernals d'aprenentatge.

7. UN OASI DE SOCIALITZACIÓ

Els vells pupitres de l'aula rural oferien formació als infants de la pagesia, però també un oasi per a la socialització. Durant algunes hores deixaven el confinament al lloc familiar per trobar-se amb altres infants de la seva edat, i entre ells s'ajudaven a l'aula, al pati o a les excursions. A diferència de les escoles urbanes, no hi havia conflictes.

Una mestra afirma que, en arribar-hi, "feien olor de llet"; abans molts havien ajudat a munyir les vaques o a passar el serigot. De ben petits col·laboraven en les feines del camp; i a les èpoques de llaurar o segar creixia l'absentisme escolar. Unes bessones d'onze anys, el dia que son pare i els missatges llauraven amb la colla, quedaven al lloc per *passar barrera* (esterrossar).



El trajecte entre casa seva i l'escola el feien a peu, qui sap si amb pluja, botant parets o per carterans enfangats que s'esborraven en llaurar les tanques. Una drecera que feien en grup: la colla creixia tan bon punt s'acostaven a l'escola. Els qui tenien més sort hi arribaven cavalcant dalt un ase o, més modernament, amb bicicleta. Si la feina no ofegava, també podien assistir a escola els *missatgets*, al·lots acollits als llocs per fer feinetes i com una manera d'alleujar les penúries d'una família nombrosa i amb pocs recursos.

Molts van passar per diferents aules rurals —sempre la més propera— pels canvis de *lloc*, possessió que conreaven els pares, i per l'obertura o el tancament d'escoles al llarg dels anys. Durant la gestació de l'estudi, hem convocat trobades d'antics mestres i alumnes de les escoles rurals i en totes he pogut constatar que encara avui afloren uns lligams indissolubles entre ells, un grau de germanor entre excompans d'aula molt superior a l'existent entre els exalumnes de les escoles urbanes.

8. CONCLUSIONS

Pedagògicament, es podria qüestionar el model multigrat de l'escola rural, tot i que actualment hi ha veus autoritzades que descriuen com a molt positiva l'estreta relació establerta en el projecte comú d'una aula amb diferents nivells acadèmics, terreny adobat a la solidaritat i la tolerància. En tot cas, difícilment es podrà dubtar del paper cabdal contret en la lluita contra l'analfabetisme i per l'escolarització de la pagesia, privada del dret més elemental a l'educació durant generacions.

En el declivi de l'escola rural hi confluïren diferents factors: la millora de la xarxa de carreteres i els mitjans de transport facilità l'accessibilitat a les poblacions; la preeminència donada per l'Administració educativa a l'escola graduada per sobre de la unitària, esperonada per la implantació del transport escolar; i el fet que la matrícula de les rurals es reduís inexorablement a causa de l'èxode rural motivat bàsicament per la irrupció del turisme i la construcció entre els anys seixanta i setanta. Tanmateix, algun educador argumenta que el tancament de les escoles rurals accelerà l'abandonament del camp.

L'extraordinari esforç portat a terme pels mestres de les escoles rurals malgrat totes les mancances, la immutable voluntat dels alumnes i la lluita dels progenitors per la fundació i manteniment d'aquestes escoles bé mereixia no deixar-les caure en l'oblit. Aquest article és una breu síntesi del volum *Les escoles rurals "oblidades" de Menorca* (S'Auba, 2020), fruit d'anys de recerca i de feina de camp amb el suport de tota la comunitat educativa rural, un modest però merescut homenatge a tots ells.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ALBERTÍ, Jaume; BASSA, Ramon (1985). *Les escoles petites de Mallorca*. Institut de Ciències de l'Educació (UIB).
- ALZINA SEGUÍ, Pere (2005). "L'ensenyament de la lectura i la lluita contra l'analfabetisme a les escoles públiques de Maó". Institut d'Estudis Balearics.
- BISSON, Jean (2007). *La tierra y el hombre en Menorca*. Institut Menorquí d'Estudis.
- CASASNOVAS CAMPS, Miquel A.; FLORIT NAVARRO, M. del Pilar (1995). *Una societat pagesa en una època de transició. Estructura demogràfica des Mercadal*. Institut Menorquí d'Estudis i Ajuntament des Mercadal.
- COTRINA, Josep (1920). "Tres días de campo". *Revista de Menorca*. Ateneu de Maó.
- HERNÁNDEZ ANDREU, Juan (2018). *Juan Hernández Mora y la Guerra Civil en Menorca*. Lleonard Muntaner, Palma.
- HUGUET FUGUET, Margarita (2012). *Històries de l'avi Miquel*. Centre d'Estudis Locals d'Alaior.
- MARTÍN JIMÉNEZ, Ignacio (2000). *El sistema educatiu a Menorca (1800-1939)*. Institut Menorquí d'Estudis.
- MONERRIS BARBERÁ, Manuel (1987). *L'ensenyament públic a Ferreries*. Col·legi Públic de Ferreries.
- MURILLO I TUDURÍ, Andreu i altres (2005). *C. P. Sa Graduada. 75 anys d'història. Maó 1930-2005*. CP Sa Graduada.
- PALLICER PONS, Esperança (1999). *La construcció d'escoles a Ferreries*. Institut Menorquí d'Estudis i Revista de Ferreries.
- PONS BOSCH, Jordi (2015). *El moviment associatiu as Mercadal i Fornells (1868-1960)*. Institut Menorquí d'Estudis.
- PONS OLIVES, Lluïcia (1997). *Escoles Rurals*. Programa de festes. Ajuntament d'Alaior.
- RIERA RIERA, Esperança (2011). *CEIP El Pilar: l'escola rural, escola de valors*. Anuari de l'Educació de les Illes Balears.
- No consta autoria (2003). *25 anys de l'escola, 1977-2002*. Col·legi Públic Dr. Comas Camps, Alaior.

REFERÈNCIES DIGITALS

COLOM, Antoni J.; MARCH CERDÀ, Martí J.; SUREDA NEGRE, Jaume. *L'educació a les Illes Balears*. UIB.

DOMINGO PEÑAFIEL, Laura. *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigràu*.

MARCH I CERDÀ, Martí. *Elements per a l'anàlisi sobre la investigació educativa a les Illes Balears*. Anuari de l'Educació de les Illes Balears, 2004.

SANTAMARIA LUNA, Rogeli. *Un poco de historia de la escuela rural en España*.

Projecte Menorca al Plat de l'Escola

Noemí Garcia

RESUM

El projecte Menorca al Plat de l'Escola és una iniciativa pròpia de l'Associació Leader Menorca que va començar a l'inici del curs escolar 2018-19 amb l'objectiu d'abastir els menjadors dels centres educatius de l'illa amb un menú més sostenible. Tres anys després, bona part dels menús escolars s'elaboren amb producte fresc, local, de temporada i ecològic, adquirit directament de les persones que l'han produït.

RESUMEN

El proyecto Menorca al Plat de l'Escola es una iniciativa propia de la Asociación Leader Menorca que empezó al principio del curso escolar 2018-19 con el objetivo de abastecer a los comedores de los centros educativos de la isla de un menú más sostenible. Tres cursos escolares después, buena parte de los menús se elaboran con producto fresco, local, de temporada y ecológico, adquirido directamente a las personas que lo han producido.

Què hi ha per dinar? Avui, l'alumnat de les escoles de Maó que queda a dinar als menjadors escolars podrà menjar crema de verdura de primer plat i pollastre al forn amb salsa d'ametlles. La cuinera dels menjadors escolars de Ciutadella prepararà macarronada de verdures i peix al forn amb romaní. A Sant Lluís hi haurà ciurons cuinats amb verdures i raoes d'endívia. A tots els menjadors se servirà pa integral i aigua d'acompanyament i, per postres, fruita o iogurt.

Són saludables aquests menús? Depèn de com es miri. L'alimentació a l'escola ha de satisfer diàriament les necessitats nutritives i calòriques de l'alumnat mitjançant quantitats, proporcions i coccions idònies dels ingredients i, setmanalment, amb la freqüència de consum adequada de cada grup d'aliments. A més, la dieta és saludable quan alhora és sostenible, responsable i ètica. Això significa que l'alimentació a l'escola també ha de contribuir a definir un sistema alimentari respectuós amb el medi ambient, adaptat al territori, que minimitzi la generació de residus, que aposti per l'agroecologia, vetlli per la igualtat entre homes i dones i garanteixi els drets socials i laborals de les persones que treballen en la producció i elaboració d'aliments.

En aquest sentit, per saber si els menús escolars són saludables, a més de tenir present quantes vegades hi ha verdures, cereals i proteïna animal al llarg de la setmana i calcular els percentatges de cada nutrient, també s'ha d'atendre altres qüestions com les següents: d'on venen els ingredients del menú: s'han produït a Menorca o en la nostra proximitat o es tracta d'ingredients quilomètrics? Qui els ha produït: podem conèixer les persones i famílies que hi ha darrere o només en coneixem una marca comercial? Com s'han produït aquests aliments: a través de quins mètodes? S'han produït o s'han fabricat? On podem adquirir-los: els podem comprar directament o properament a les persones que els han produït o depenem de grans (i diversos) distribuïdors comercials? Com ens venen aquests aliments: amb quants embolcalls innecessaris? D'això tracta el projecte Menorca al Plat de l'Escola: de poder donar la millor resposta a totes aquestes qüestions, aquella que tingui present no només la salut dels infants, també la del seu entorn i la del planeta. Actualment, l'alumnat que queda a dinar als centres educatius disposa de menús equilibrats, rics en verdures i en llegums i limitats en carn; menús en què la presència de producte fresc local, de temporada, ecològic i adquirit

directament a les persones que el produeixen ja és una realitat, i la reestructuració dels quals ha permès reduir de manera significativa el malbaratament alimentari generat diàriament al menjador.

L'INICI DEL PROJECTE

El projecte neix a principis del curs escolar 2018-19 com a iniciativa pròpia de l'Associació Leader Menorca, integrada dins la seva Estratègia de desenvolupament local participatiu rural 2016-2021; i ho fa amb la intenció d'abastir els menjadors de centres educatius públics de Menorca amb producte fresc, local, de temporada i ecològic. Al projecte s'adhereixen des del principi tres empreses familiars de càtering regentades per dones. En aquell moment, des de la cuina d'una de les escoles de Maó, Conxi i Tonyi, del càtering Menjadors Barber i Sintes, servien fins un total de 400 menús diaris entre 10 centres educatius; des de la cuina d'una escola de Ciutadella, Pilar, de l'empresa Flo-ma, cuinava un total de 150 menús cada dia per repartir-los entre 11 escoles; i des de la cuina de l'escola de Sant Lluís, Paqui i Anna elaboraven el menjar per a 80 alumnes de dos centres educatius del poble. Actualment, en temps de pandèmia per la COVID-19, les cuineres continuen cuinant cada dia de manera casolana i amb la il·lusió d'assolir els mateixos objectius, però en lloc de fer-ho per a 700 infants ho han de fer només per a la meitat.

El primer i el segon trimestre del curs 2018-19 es van dedicar a obtenir un diagnòstic de la situació dels menjadors en relació amb la qualitat i l'estructura dels menús, la quantitat, traçabilitat i cost de tots els ingredients utilitzats per elaborar els menjars, els distribuïdors implicats en els circuits de comercialització, la quantificació del malbaratament alimentari en els menjadors, i la predisposició dels càterings i del sector de la producció local d'aliments a treballar per un sistema alimentari més sostenible.

Per fomentar la salut a través de l'alimentació i prevenir els trastorns per excessos en la dieta, déficits o desequilibris, d'acord amb les orientacions de l'Organització Mundial de la Salut, és recomanable un consum majoritari d'aliments d'origen vegetal: fruites, hortalisses, llegums, cereals integrals (pa, arròs, pasta, etc.), fruita seca i oli d'oliva; acompanyats de petites racions de peix, carns magres, ous i lactis, i aigua per beure. A més, s'han de prioritzar els productes frescos i poc o gens processats i limitar el consum de carns i altres aliments d'origen animal, per evitar un possible excés d'alguns nutrients que són consumits per sobre de les recomanacions, com les proteïnes d'origen animal, els greixos saturats, la sal i el sucre.

En aquest sentit, a l'inici del projecte, els menús dels centres educatius públics de Menorca ja complien la majoria d'aquests criteris de valoració nutricional estandaritzats. De fet, és una realitat constatada arreu de les Illes Balears i en la major part de les altres comunitats autònomes que, tot i que encara cal revisar alguns aspectes nutricionals, els menús dels centres escolars han millorat en general el seu equilibri alimentari els darrers anys. Ara, però, cal fer una passa més: ha arribat el moment de posar l'accent en els criteris de sostenibilitat. Identificar les matèries primeres dels menús pot ser el primer pas: qui les ha produïdes, on, com i amb quines condicions laborals són aspectes que ens ajuden a valorar l'impacte social, ètic i mediambiental dels aliments. En els menjadors escolars de Menorca, inicialment els menjars s'elaboraven sobretot amb producte quilomètric adquirit

a través de grans distribuïdors intermediaris, segons una planificació anual que no es corresponia amb la temporalitat del producte fresc i amb presència gairebé nul·la de producte ecològic. A més, els menús servits generaven un volum important de malbaratament alimentari. I, en general, entre les principals figures implicades en el projecte (cuineres, monitores de menjador i productors) es respirava cert ambient de reticència i poc optimisme amb els propòsits de la iniciativa.

Està sobradament estudiat que els aliments són un vincle entre la salut humana i la sostenibilitat ambiental. El model alimentari que predomina actualment és un model industrial basat en la producció intensiva d'aliments, l'ús d'elevades quantitats de productes químics i d'energia, el transport a grans distàncies de pinsos, animals i productes alimentaris i la necessitat d'emmagatzematge durant llargs períodes de temps. Aquesta agricultura industrial contribueix a la contaminació dels sòls, l'aigua i l'atmosfera i a l'efecte hivernacle, ofereix una dieta insana de menjar ràpid, de baixa qualitat nutricional i deslocalitzada, que genera i manté malalties (per excés o per defecte de nutrients) i és responsable de la pobresa i la fam en l'àmbit mundial. Urgeix definir un model alimentari més sostenible que, alhora que protegeixi la salut de les persones, promogui la cura de l'ecosistema terrestre i submarí, la producció i el consum responsables i la lluita contra el canvi climàtic. El menjador escolar és un bon espai per iniciar aquest camí de transformació i per fer-ne d'altaveu entre la societat. Les dietes sostenibles contribueixen a la protecció i el respecte de la biodiversitat i els ecosistemes, són culturalment acceptables, econòmicament justes, accessibles, nutricionalment adequades, innòcues i saludables i permeten l'optimització dels recursos naturals i humans.

DOS ANYS DE MOLTS CANVIS EN EL MENÚ

A partir del tercer trimestre del curs escolar 2018-19 es va oferir un acompanyament continuat als càterings i al sector de la producció agroecològica local amb la finalitat de planificar menús més saludables basats en aliments d'origen vegetal i elaborats amb ingredients ecològics, de reduir la generació de malbaratament alimentari i d'afavorir relacions de comercialització directes i respectuoses. Les cuineres dels tres càterings van rebre formació i recursos sobre com planificar un menú saludable i sostenible i assessorament sobre el catàleg de productes agroalimentaris del sector primari de Menorca, especialment els ecològics. Paral·lelament, es va treballar d'una manera conjunta amb l'Associació de Productors d'Agricultura Ecològica de Menorca (APAEM) per elaborar un calendari de productes de temporada associat a una llista unificada de preus anuals.

Dit d'una altra manera: el curs escolar 2019-20 va començar amb uns menús que reflectien decisions atrevides i molt pensades per un equip divers (sis cuineres, el col·lectiu de productors agroecològics de l'illa i una nutricionista), que per primera vegada s'asseien en una mateixa taula per consensuar un menú saludable i alhora responsable amb el territori i el planeta. Els menús escolars es planificarien a partir de llavors segons les característiques següents:

- **Major presència de llegums**, desitjablement dos cops per setmana i almenys sis racions mensuals. Per la seva composició nutricional rica en carbohidrats i en proteïnes i pel seu contingut en fibra, vitamines, minerals i antioxidants, els llegums poden configurar plats únics sense necessitat d'anar acompanyats de carbohidrats (com l'arròs o la patata) o proteïna animal (com la carn, el

peix o l'ou). Per això, és freqüent trobar actualment en els menús plats principals de llegums cuinats només amb verdures i acompanyats d'una guarnició a part d'ensalada o alguna altra preparació feta amb verdures, com raïles d'endívia o truita de verdures. A més, com que els llegums ofereixen possibilitats culinàries molt versàtils, al llarg de l'any es preparen guisats, saltats, en crema, en ensalades i fins i tot en forma de pastís per postres.

- **Menor presència de carn i aposta per la de major qualitat.** Les guies alimentàries del nostre entorn recomanen que el consum de carn en el menjador escolar sigui entre una i tres vegades setmanals. En el projecte Menorca al Plat de l'Escola s'ha apostat per servir un màxim de sis racions de carn al mes (entre 1 i 1,5 racions setmanals) i que sigui de producció local i, en alguns casos, ecològica. Allò que marca la diferència entre el sistema alimentari actual i una alimentació més coherent amb la nostra salut i la de l'entorn és evitar el consum excessiu de proteïna animal, especialment la de carn vermella, i apostar per les varietats de qualitat: produïdes en la proximitat i de manera agroecològica, de races autòctones i adquirides localment, en fresc i amb els mínims embolcalls possibles.

- **Presència diària de verdures cuinades, entre dues i tres racions setmanals de guarnicions crues o ensalades, i apostar clarament per aquelles varietats de temporada,** és a dir, aquelles que estan disponibles al mercat de manera natural en determinades èpoques de l'any. Els productes de fora de temporada solen requerir cultius en grans extensions d'hivernacles de plàstic i la conservació en cambres frigorífiques, per tenir-los disponibles en qualsevol lloc del món en qualsevol època de l'any. Això suposa una despesa de recursos elevada i la generació de molts més residus, tant orgànics com inorgànics. Els ingredients dels menús actuals dels menjadors escolars de Menorca canvien cada mes segons marca el calendari de producte d'horta ecològica detallat per productors locals.

- **Prioritzar en tot moment els productes de quilòmetre zero o de proximitat,** és a dir, aquells aliments de la terra, la ramaderia i la pesca obtinguts en el nostre territori o a una distància propera, sense necessitat d'haver de recórrer milers de quilòmetres abans d'arribar a taula. El seu consum té, en contraposició al consum d'aliments quilomètrics, una menor càrrega mediambiental, amb menys emissió de gasos d'efecte hivernacle i un impacte positiu sobre l'economia local. En el marc del projecte Menorca al Plat de l'Escola s'ha treballat molt aquest aspecte: mentre a l'inici del projecte (primer trimestre del curs escolar 2018-19) la presència de producte local en els menús era del 14%, poc més d'un any després (segon trimestre del curs escolar 2019-20), el consum de producte local en els menjadors escolars representava el 43% del total d'ingredients del menú, i al llarg del segon trimestre del curs escolar 2020-21, ha arribat a ser puntualment més del 50%. Considerant només la part que representen les hortalisses locals en el total del menú, han passat d'un 5%, en el pitjor dels casos, a un 79%, en el millor dels casos.

- **Presència cada vegada més important d'aliments de producció ecològica,** és a dir, d'aquells aliments obtinguts d'un sistema de producció que no permet l'ús de fertilitzants, pesticides, additius alimentaris de síntesi ni organismes genèticament modificats, que respecta els cicles naturals del bestiar i que aprofita els recursos locals, l'increment i la recuperació de la biodiversitat i una gestió adequada de la matèria orgànica, l'aigua i la humitat. Als menjadors escolars del pro-

jecte Menorca al Plat de l'Escola es considera la incorporació d'aliments de producció ecològica als menús escolars, sempre que siguin de temporada i locals o de proximitat, no com un valor afegit sinó com una necessitat i una oportunitat per demanar i afavorir models alimentaris saludables i sostenibles. No és una tasca fàcil: el procés de canvi requereix molta pedagogia per trencar amb els hàbits de consum preestablerts i els tòpics relacionats amb el preu en el mercat d'aquest producte. Tot i així, si bé a l'inici del curs escolar 2018-19 la presència de producte ecològic en els menús era al voltant de l'1%, dos cursos escolars després, s'han pogut registrar resultats puntuals al voltant del 30% de producte ecològic.

- **Adquirir els aliments a través de circuits de compravenda directa** a les finques de producció o que disposin com a màxim d'un intermediari comercial prioritant les cooperatives agrícoles i de consumidors i les botigues del poble. L'aposta per canals curts de comercialització és una opció de menor impacte sobre l'entorn, que possibilita les relacions respectuoses entre les persones i les responsabilitats compartides, permet controlar l'origen de l'aliment i el model de producció, suposa la dinamització de l'economia local, impulsa la creació de treball i afavoreix l'accés dels consumidors als aliments d'horta de temporada. Actualment, en els menjadors escolars de Menorca, el 100% dels aliments ecològics i els aliments de producció local s'obtenen a través de la compra directa.

- **Reduir la generació de residus orgànics i inorgànics.** En l'entorn del menjador escolar, les causes de la generació de malbaratament alimentari poden ser molt diverses. Una bona planificació dels menús, de les compres i del magatzem, així com un servei humanitzat i més personalitzat són accions que poden reduir la generació de malbaratament d'aliments a la cuina. L'aposta per aliments frescos, locals i de proximitat, produïts amb criteris agroecològics i adquirits mitjançant circuits curts de comercialització són decisions que contribueixen a controlar la generació de desaprofitament alimentari també a escala global. Les rutines que s'estableixen en l'espai del menjador entre les persones que acompanyen els àpats i els mateixos infants són també factors a tenir presents a l'hora de controlar la generació de malbaratament alimentari. És per aquest motiu que al llarg del projecte Menorca al Plat de l'Escola s'han realitzat mostres de desaprofitament d'aliments en els menjadors escolars i cursos de capacitat de les monitores de menjador per a l'autocontrol dels residus i s'han creat recursos educatius per treballar en l'espai del migdia que contribueixin a recuperar la capacitat de percebre el valor dels aliments.

LA PARTICIPACIÓ DELS INFANTS

En tot aquest procés d'evolució hi faltava encara una peça clau per garantir l'èxit dels canvis: la participació dels infants que degusten cada dia els menús escolars, juntament amb la de les seves famílies i de les monitores de menjador que acompanyen l'alumnat.

Cada menjada del dia ofereix una oportunitat per a la relació, la comunicació, l'adquisició de responsabilitats, d'autonomia i de prevenció de determinats trastorns del comportament alimentari. Les persones implicades en els àpats dels infants en els menjadors escolars, siguin cuineres o bé monitores, educadores o mestres, els productors dels aliments i les famílies tenen un paper fona-

mental en la qualitat del servei i a l'hora de promoure la salut i el benestar dels infants. El menjador escolar ha de garantir que l'àpat que ofereix sigui saludable, suficient, segur i saborós; però l'espai del menjador va més enllà: aspectes com l'acompanyament, el respecte i l'acolliment són part del procés d'ensenyament i transformació. També ho és transmetre als infants el valor dels aliments i els hàbits alimentaris sostenibles.

Els infants accepten millor els canvis i les novetats quan ells mateixos intervien en el procés d'elecció, elaboració o preparació. Una de les maneres més efectives per aconseguir un entorn acceptat pels infants, on es trobin a gust, que en tinguin una visió positiva i els convidi a tenir una bona actitud, és permetre'ls que expressin la seva opinió. Al llarg d'aquests anys de projecte, l'alumnat ha pogut avaluar i valorar els menús d'una manera didàctica. Difícilment, la queixa d'un únic infant envers un plat concret podrà fer que un càtering canviï fàcilment un menú. Però, ajudar-lo a expressar la seva disconformitat i les seves preferències mitjançant dinàmiques de participació (com, per exemple, identificar els ingredients dels menús i vincular-los a les persones que els han produït, valorar els plats amb gomets de colors, demanar a les famílies com cuinen a casa aquells plats o escriure una carta a les cuineres amb propostes concretes de canvis) i cuidar l'ambient del menjador per afavorir panxons més tranquils i agradables, són aspectes que potencien la comunicació assertiva i l'emissió de missatges positius, amb la finalitat que els infants es trobin a gust i siguin més propensos a acceptar els menús.

Què hi ha avui per dinar? Un menú amb d'identitat pròpia

Na Conxi, la cuinera del càtering que prepara els menús per a les escoles de Maó, telefonarà a primera hora a en Sergio, el pagès de la finca d'horta de producció ecològica, per preguntar-li quines hortalisses ha donat el camp aquesta setmana i amb aquestes i algunes sobres guardades de menús anteriors, en prepararà una crema casolana amb crostons de pa (també casolans i d'aprofitament). Per al segon plat, cuinarà una recepta tradicional de pollastre (local) amb salsa d'ametlles i una llesca de pa integral que ja fa temps que mira de canviar, per tal d'oferir-lo de major qualitat. De postres, oferirà poma dolça, una varietat local que ha portat directament del camp na Maribel, una pagesa que cultiva fruiters agroecològics i que a causa del calibre petit de les peces aposta per la venda directa i personalitzada, escapant dels circuits comercials establerts pels grans distribuïdors que només accepten producte homogeni.

Na Pilar, la cuinera que cuina el dinar per a l'alumnat de les escoles de Ciutadella, prepararà macarronada de verdures i peix fresc al forn amb romaní. Per triar i elaborar les verdures del menú, es posa en contacte amb en Dani, el pagès d'una de les finques de producció ecològica del municipi, qui les porta acabades de collir cada dos o tres dies. Amb la participació del càtering en el projecte Menorca al Plat de l'Escola, na Pilar ha arribat a un acord comercial directe amb els pescadors de la confraria de Ciutadella, a qui compra, sempre que pot (segons el temps disponible per manipular-lo, segons l'espai lliure a les cambres i segons el preu), peix fresc local per servir-lo als menjadors. A més, des de fa algunes setmanes, compra cada dos dies el pa integral local i ecològic que elabora diàriament en David. I, quan vol servir iogurt natural per postres, es posa en contacte directament amb na Nina, una pagesa de Menorca que des de fa poc temps n'elabora de manera artesanal amb llet pròpia (també aprofita l'avinentesa per comprar-li mensualment formatge tendre).

Avui, les cuineres de Sant Lluís, n'Anna i na Paqui, cuinaran ciurons amb les verdures ecològiques que dugui en Toni, el pagès de la finca del costat. Elles preferirien que els ciurons fossin de producció local i ecològica, però van molt cercats i no n'hi ha gaires. De segon plat, prepararan raoles de verdures, un plat molt típic de la cuina menorquina, que elaboraran amb endívies ecològiques d'en Toni i ous ecològics de Sant Lluís que na Maria els reserva setmanalment. Serviran pa integral local d'elaboració artesanal que compren cada dia al forn del poble "de tota la vida". I per postres, oferiran com a excepció una magdalena integral de carabassa, aprofitant la iniciativa de na Mari, que, des de fa alguns mesos, n'elabora de casolanes i ecològiques cada setmana.

Bon profit!

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

1. Abril M., Capdevila L., Garriga N., Gros A., Miró M., Vilar M. *Alimentació. Guia informativa i proposta d'activitats per promoure l'alimentació agroecològica*. Ajuntament de Barcelona, Departament d'Educació Ambiental, 2014.
2. Agència de Salut Pública de Catalunya. *Acompanyar els àpats dels infants. Consells per a menjadors escolars i per a les famílies*. Barcelona, 2016.
3. Agència de Salut Pública de Catalunya. *L'alimentació saludable en l'etapa escolar. Guia per a famílies i escoles*. Barcelona, 2020
4. Comisión EAT Lancet. *Alimentos Planeta Salud. Dietas saludables a partir de sistemas alimentarios sostenibles. Informe resumido*.
5. FAO. Objectius de desenvolupament sostenible.

El programa centres educatius promotors de la salut (CEPS)

Elena Tejera (Conselleria de Salut)

Maria Ramos (Conselleria de Salut)

Margalida Serra (Conselleria d'Educació i Formació Professional)

RESUM

La promoció i l'educació per a la salut esdevé un element central a l'àmbit educatiu actual i, per tant, requereix un tractament transversal a totes les etapes educatives i un compromís de tots els components de la comunitat educativa, de l'entorn escolar, de l'Administració educativa i sanitària i del conjunt de la societat. El Programa Centres Educatius Promotors de la Salut (CEPS) ha impulsat, des de 2014, el treball en promoció de la salut, els projectes de salut i les comissions de salut en centres educatius de les Illes Balears, i ha facilitat la formació permanent del professorat per a l'adquisició de coneixements i actituds en promoció i educació per a la salut en matèria educativa i la transferència a l'aula i al centre.

RESUMEN

La promoción y la educación para la salud se convierte en un elemento central en el ámbito educativo actual y, por tanto, requiere un tratamiento transversal en todas las etapas educativas y un compromiso de todos los componentes de la comunidad educativa, del entorno escolar, de la Administración educativa y sanitaria y del conjunto de la sociedad. El Programa Centros Educativos Promotores de la Salud (CEPS) ha impulsado, desde 2014, el trabajo en promoción de la salud, los proyectos de salud y las comisiones de salud en centros educativos de las Islas Baleares, y ha facilitado la formación permanente del profesorado para la adquisición de conocimientos y actitudes en promoción y educación para la salud en materia educativa y la transferencia al aula y al centro.

I. INTRODUCCIÓ

Els poders públics han de promoure el foment de la promoció de la salut.

El Ministeri de Sanitat, Consum i Benestar Social; el Ministeri d'Educació i Formació Professional, a escala estatal; i la Conselleria de Salut i Consum, i la Conselleria d'Educació i Formació Professional, a escala autonòmica, comparteixen l'objectiu comú de fomentar la promoció i l'educació per a la salut, un objectiu recollit a les normes legals i reglamentàries significatives, tant en l'àmbit sanitari com en l'àmbit educatiu, així com a la normativa de la Unió Europea.

La societat actual concedeix una gran importància a l'educació que reben els seus infants i joves, en la convicció que en depenen tant el benestar individual com el col·lectiu. Per garantir una educació de qualitat per a tots els ciutadans, és imprescindible el compromís de tots els components de la comunitat educativa i del conjunt de la societat.

Per tenir salut, s'ha de viure de forma saludable. Però mantenir un estil de vida saludable no és només, com podria semblar, una decisió individual, sinó que està condicionada socialment: el poble, el barri, l'escola, la família, el grup d'amistats... són factors que tenen influència sobre la salut i fan que els problemes siguin complexos i s'hagin d'abordar des del punt de vista de la salut pública i des del marc de la promoció de la salut.

L'Organització Mundial de la Salut (OMS) considera que les escoles són institucions privilegiades per al benestar dels infants, perquè són el lloc on les persones adquireixen bona part dels seus coneixements fonamentals i on adquireixen estils de vida i de relació que marcaran el seu futur com a adults. La promoció de la salut en l'àmbit educatiu contribueix a fer que els grups de població més jove, independentment de factors com la classe social, el gènere o el nivell educatiu assolit per pares, mares o altres figures parentals, desenvolupin una vida més saludable, aprenguin d'una forma més efectiva i se sentin connectats amb la seva escola i amb les persones adultes que hi són a prop.

La Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 27/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE), estableix que en el currículum de totes les etapes educatives, de manera transversal, s'ha de treballar l'educació per al consum responsable, el desenvolupament sostenible, l'educació per a la salut, inclosa l'afectivosexual, l'educació emocional, i s'han de fomentar l'activitat física, l'esport i l'alimentació com a mitjans per afavorir el desenvolupament personal i social. Estableix, també, que els poders públics han de prioritzar l'atenció al conjunt de factors que afavoreixen la qualitat de l'ensenyament, especialment, la formació del professorat, el treball en equip, la dotació de recursos educatius, les condicions ambientals i de salut del centre escolar i del seu entorn. També marca com a objectius que el sistema educatiu prioritzi el desenvolupament de la competència digital dels estudiants de totes les etapes educatives i insistint en la bretxa digital de gènere i, també, que reforci l'equitat i la capacitat inclusiva del sistema per tal d'atendre les persones en situació de més vulnerabilitat.

En tots els centres educatius, d'una manera o altra, s'han treballat i es treballen temes de salut; des d'accions puntuals i iniciatives personals del professorat a intervencions sistematitzades, incloses en el Projecte Educatiu de Centre i liderades per l'equip directiu, i a les programacions didàctiques de les diferents àrees o matèries curriculars. El Pla quadriennal de formació permanent del professorat 2016-2020 de la Direcció General de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa va marcar el canvi de paradigma de la formació permanent del professorat: passar de la formació permanent com una activitat individual a la formació en equip dels docents, incloure la transferència a l'aula i al centre dins l'activitat formativa i basar el desenvolupament de la formació en la pràctica reflexiva i compartida. I l'actual Pla quadriennal de formació permanent del professorat 2020-2024 té com a finalitat donar continuïtat a aquest canvi de paradigma i, sobretot, consolidar-lo.

La promoció de la salut es basa a combinar l'elaboració de polítiques saludables, la creació d'entorns afavoridors de la salut, el reforç de l'acció comunitària, el desenvolupament d'habilitats personals per a la vida i la reorientació dels serveis sanitaris. Consisteix a donar eines a les persones i als grups de persones perquè tinguin més control sobre la pròpia salut, per tal de poder millorar-la i per contribuir a la reducció de les desigualtats socials en salut per mor del gènere, la condició socioeconòmica i la cultura o el lloc de procedència.

L'evidència de l'eficàcia de la promoció de la salut en l'àmbit educatiu diu que els centres educatius són llocs rendibles per a les intervencions d'educació i promoció de la salut, tot i que no es pot esperar que solucionin tots els problemes de salut i socials de forma aïllada, sense tenir en compte altres formes d'acció de salut pública, com la regulació, per exemple. Els abordatges globals, que treballen diferents temes de manera sostinguda en el temps, amb intervencions relacionades amb

l'activitat essencial dels centres educatius i adequadament dotats de recursos, són els que tenen més probabilitats de ser efectius.

L'evidència científica suggereix que la promoció de la salut en els centres educatius prové d'actuacions sobre eixos temàtics específics, especialment en benestar emocional i en alimentació saludable i vida activa.

Així, els programes de benestar emocional connecten l'alumnat amb el professorat, amb les famílies i amb la comunitat, reforçant relacions respectuoses i de suport entre si i ajudant a crear un sentiment de comunitat a l'escola; redueixen les conductes inapropiades a classe, les conductes agressives i l'abandonament escolar; ajuden a disminuir l'ansietat i la depressió i ajuden a prevenir altres conductes que poden estar vinculades a l'estrès emocional, com per exemple l'alimentació o el consum de drogues. Per això, el benestar emocional ha de ser un component de totes les iniciatives.

Respecte a alimentació saludable i vida activa, l'activitat física al centre educatiu millora la motivació de l'alumnat, té efectes positius sobre el nombre d'hores dedicades a les pantalles i també s'ha demostrat que hi ha una correlació directa entre l'activitat física que es fa a l'escola i l'activitat física que es fa després a l'etapa adulta. Els programes d'alimentació saludable incrementen els coneixements de l'alumnat, i alguns programes han mostrat un increment modest en el consum de verdura i fruita; se'n beneficien més les al·lotes.

Els programes de salut afectiva i sexual afavoreixen l'adquisició d'habilitats i actituds per viure la sexualitat com a plaer, de forma satisfactòria, segura i respectuosa.

Quant als programes de prevenció d'addiccions, s'ha observat que han produït un retard breu de l'inici i una reducció del consum, sobretot de tabac, més que d'alcohol i altres drogues.

Els programes de seguretat i prevenció de riscos tenen un ventall ampli d'actuacions i disposen de suficient evidència d'efectivitat en prevenció d'accidents i lesions no intencionades, en la promoció de l'ús segur i crític de les tecnologies de la informació i la comunicació, en seguretat alimentària i en la creació d'entorns escolars segurs, saludables i sostenibles.

Els centres educatius poden constituir-se en centres promotors de la salut quan apliquen intervencions de promoció de la salut de forma eficaç, des d'un abordatge global i fomentant la participació de tota la comunitat educativa (alumnes, famílies, docents i personal no docent), així com dels serveis i les entitats de l'entorn (serveis sanitaris, serveis municipals i altres), per crear un entorn físic i psicosocial que doni suport a la dimensió curricular i extracurricular del centre.

En aquest sentit, cal destacar el paper de la formació permanent davant els reptes de l'educació. La formació permanent del professorat ha de facilitar i ajudar els docents a dur endavant les actuacions necessàries per a la millora i la transformació dels seus centres. S'ha constatat que els programes de formació permanent del professorat generen un impacte positiu en el rendiment acadèmic de l'alumnat; per tant, s'ha de facilitar al professorat l'adquisició dels coneixements i actituds en matèria de salut a l'àmbit educatiu. Perquè les accions en EPS tinguin èxit, s'han de dissenyar actuacions

que tinguin en compte, des del principi, que l'alumne és protagonista del seu propi aprenentatge i que s'atenen les necessitats de tots els infants i joves. Per tant, cal tenir en compte els interessos i les motivacions de l'alumnat en dissenyar-les; han de ser rellevants i significatives i han de propiciar metodologies actives i el treball entre iguals.

Una de les assignatures pendents és aconseguir la implicació de les famílies en temes de promoció de salut; és important cercar noves formes d'arribar-hi per sensibilitzar-les en el seu paper actiu com a agents i models de salut.

Els centres de salut són una referència imprescindible per a l'EPS en els centres educatius.

És important que els centres educatius coneguin els recursos locals al seu abast (ajuntament, serveis socials i altres entitats) i que estableixin la coordinació necessària per dur a terme actuacions conjuntes.

En aquest context, la Comissió Tècnica de Promoció i Educació per a la Salut a les Illes Balears posa en marxa el Programa CEPS el curs 2014-15, i la Conselleria d'Educació i Formació Professional llança una convocatòria anual perquè els centres educatius puguin participar en el programa.

2. QUÈ ÉS EL PROGRAMA CEPS

Es tracta d'un programa que impulsen conjuntament la Conselleria d'Educació i Formació Professional i la Conselleria de Salut i Consum, i segueix els estàndards de la Xarxa Europea d'Escoles Promotores de Salut.

El Programa Centres Educatius Promotors de la Salut (CEPS) es basa en la integració i sistematització de la promoció de la salut als centres educatius i en el desenvolupament d'un model organitzatiu de centre participatiu que inclou tota la comunitat educativa i estableix vincles amb els recursos del seu entorn. El Programa pretén potenciar les competències de l'alumnat per aconseguir un desenvolupament personal, relacional i ambiental adequats i saludables, i convertir el centre educatiu en un entorn afavoridor per a la salut i el benestar. Consisteix a treballar els principals eixos temàtics relacionats i abordar-los de manera transversal en les àrees d'intervenció pedagògica i de gestió del centre educatiu.

Els principals eixos temàtics són:

- **Alimentació saludable i vida activa:** promoure l'alimentació saludable basada en la dieta mediterrània i l'activitat física.
- **Benestar i salut emocional:** dissenyar entorns de convivència positiva d'aprenentatges coeducatius i generar, mitjançant estratègies organitzatives i curriculars, les condicions de convivència que articulin un entorn segur que permeti a tot l'alumnat generar expectatives de benestar i que configuri entorns de pau.

- **Educació afectiva i sexual:** oferir una educació afectiva i sexual integral, amb perspectiva de gènere, que atengui la diversitat sexual, les diferents identitats de gènere i la diversitat familiar, i promoure l'establiment de relacions positives, saludables i igualitàries.
- **Prevenió de les addiccions:** desenvolupar programes d'educació per a la salut envers el consum de drogues o altres substàncies/conductes amb capacitat additiva, així com impulsar un bon ús de les tecnologies digitals i prevenir els riscos que es puguin derivar del seu ús.
- **Seguretat i prevenció de riscos:** definir els protocols per al tractament de l'alumnat amb problemes de salut al centre educatiu (farmaciola, atenció als alumnes amb malalties cròniques, malalties transmissibles, seguretat alimentària i nutrició, etc.), els plans d'actuació per garantir la seguretat i prevenir riscos (manteniment, plans d'emergència, control de plagues, etc.) i l'ús segur i crític de les tecnologies de la informació i la comunicació.

Per tal d'integrar la promoció de la salut i que aquest programa tingui èxit, es treballa no només en els diferents temes relacionats amb la salut sinó també en les següents àrees d'intervenció:

- **Projecte Educatiu de Centre: integració dels objectius de promoció i educació de la salut** en els documents institucionals (PEC, PdD, PGA, projecte de salut...) i en la cultura de centre.
- **Entorn físic** del centre: actuacions de tipus estructural que afavoreixen l'equitat, la coeducació, la sostenibilitat i el benestar físic i emocional, és a dir, actuacions que afavoreixin que l'opció saludable sigui la més fàcil.
- **Ambient social del centre:** actuacions que afavoreixen un bon clima de convivència i relacions interpersonals positives.
- **Competències per a la vida:** planificació curricular i treball a l'aula centrat en les necessitats de l'alumnat, l'atenció a la diversitat, la coordinació docent i un clima profitós d'aprenentatge.
- **Relacions amb la comunitat:** planificació i gestió de les relacions amb els diferents agents interns (famílies, alumnes...) i amb els serveis externs (centres educatius, ajuntament, serveis socials, centre de salut...).
- **Equip de centre:** actuacions que promocionen la salut i el benestar de tot el personal de centre i afavoreixen un clima de treball harmoniós, que potencien una organització basada en el lideratge distribuït, ja que augmenta la col·laboració i el treball en xarxa dels seus membres.

Com a programa d'innovació i formació educativa, el Programa CEPS inclou **formació permanent per al professorat** que, per una banda, aborda el model CEPS i com elaborar un projecte de salut, i, per l'altra, aprofundeix en cada un dels cinc eixos temàtics que es treballen en el Programa CEPS.

3. A QUI VA DIRIGIT

Poden participar en el Programa CEPS tots els centres educatius sostinguts amb fons públics dependents de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca de les Illes Balears que imparteixen educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria.

4. OBJECTIUS

Objectiu general

Integrar la promoció de la salut en els centres educatius a través d'un projecte de salut i benestar i amb la participació de tota la comunitat educativa, per tal de millorar-los en els infants, el jovent i les persones adultes de les Illes Balears, les seves famílies i les comunitats on viuen i on hi ha els centres educatius.

Objectius específics

- a) Impulsar l'educació per a la salut en el desenvolupament curricular dels centres educatius de les Illes Balears.
- b) Promoure els projectes de salut en els centres educatius facilitant recursos informatius, formatius i educatius per aconseguir unes millores en els hàbits saludables que puguin ser mesurables i avaluables.
- c) Propiciar l'autonomia dels centres a la recerca de pràctiques educatives innovadores que contribueixin al desenvolupament de les competències de tot l'alumnat.
- d) Afavorir l'intercanvi d'experiències entre els centres que desenvolupen el Programa Centres Educatius Promotors de la Salut.
- e) Impulsar la participació i la implicació activa de la comunitat educativa en intervencions de promoció de la salut als centres educatius i a l'entorn.

5. EN QUÈ CONSISTEIX EL PROGRAMA

El Programa CEPS comença amb l'acceptació del claustre de participar en el programa i amb la creació de la comissió de salut al centre educatiu, que és l'encarregada de coordinar el programa i d'elaborar el projecte de salut escolar on es recullen els objectius i les actuacions de promoció de la salut que es duren a terme al centre, amb la participació de la comunitat educativa.

Comissió de salut del centre educatiu

Els centres educatius constitueixen una comissió de salut amb representants de l'equip directiu, de l'equip docent, de les famílies, del personal no docent, de l'alumnat, del centre de salut de referència, així com dels serveis socials i altres recursos comunitaris.

Les funcions de la comissió de salut són:

- Nomenar un docent de la comissió com a persona coordinadora de salut del centre, que pot ser la persona coordinadora del Programa CEPS.
- Elaborar el projecte de salut per tal d'assolir els objectius del Programa Centres Educatius Promotors de la Salut.
- Promoure la inclusió d'activitats d'educació per a la salut dins les programacions didàctiques, com a tema transversal.
- Vetllar per l'atenció de l'alumnat que precisa atenció sanitària al centre educatiu.
- Facilitar la coordinació del centre educatiu amb el centre de salut de referència i amb les altres institucions i entitats que col·laboren en el disseny i la implantació del projecte de salut.
- Elaborar la memòria bianual del Programa CEPS.
- Complir les funcions dictades per a la coordinació i el funcionament amb relació a les mesures excepcionals de prevenció i contenció de la COVID-19.

El projecte de salut escolar

La comissió de salut ha d'elaborar el projecte de salut escolar del centre per a dos cursos escolars. Prèviament, s'ha de fer l'anàlisi de la situació, del context social de barri, del recull de les actuacions i activitats que ja es duen a terme en el centre educatiu i de la prioritització dels eixos temàtics que s'han de treballar per tal de donar resposta a les necessitats de l'alumnat i de tota la comunitat educativa.

L'anàlisi de la situació permet valorar quines actuacions i quines estratègies organitzatives estan consolidades al centre i quines necessiten treballar-se.

El projecte de salut escolar ha de procurar ser:

- **Integral**, basat en el concepte de salut des d'un punt de vista holístic com un estat d'harmonia i de benestar físic, mental, social i en relació amb el seu entorn, natural i urbà, de manera que atén la persona en la seva globalitat i potència i en totes les seves competències.

- **Interdisciplinari**, basat en la coordinació i col·laboració amb la resta dels plans, programes i projectes de centre per aconseguir els objectius comuns, consensuats i compartits pel claustre, i amb el compromís de totes les persones implicades per a la presa de decisions i accions. Per a això, és important la coordinació de la comissió de salut amb les altres comissions del centre (coordinació pedagògica, coeducació, convivència, mediambiental, equip de suport, primera infància i equip d'orientació educativa...) i altres entitats col·laboradores.
- **Participatiu**, fomentant la participació de tota la comunitat educativa, així com la d'altres entitats.
- **Flexible**, capaç d'adaptar-se i respondre adequadament als canvis produïts en el centre educatiu, en la comunitat educativa, en la societat, institucions col·laboradores, etc.

Una vegada finalitzat el desenvolupament del programa, cada centre educatiu ha de fer la memòria del programa.

Guardó CEPS

Es pot sol·licitar l'atorgament o la renovació del Guardó CEPS, que és un reconeixement als centres educatius que des de diferents àmbits han fet feina per a la promoció de la salut i el benestar de tota la comunitat educativa durant dos cursos escolars consecutius, i que es comprometen a continuar amb el Programa CEPS almenys dos anys consecutius més.

Subvencions

La Direcció General de Salut Pública i Participació (DGSPiP) inclou una línia específica d'ajudes per als centres educatius promotors de la salut, on es valora la participació de la comunitat educativa i d'altres agents socials, així com la contribució del projecte a la igualtat de gènere i a l'equitat en salut.

Jornades CEPS

La Conselleria d'Educació i Formació Professional i la Conselleria de Salut i Consum han organitzat bianualment unes jornades CEPS amb l'objectiu de crear un espai de trobada i reflexió entre els professionals de l'educació, sanitaris i altres agents comunitaris sobre els valors i les estratègies que promouen la salut i el benestar en els centres educatius, per difondre i promoure el Programa Centres Educatius Promotors de la Salut, facilitar l'intercanvi d'experiències dels centres que han participat en el Programa CEPS i donar a conèixer les bones pràctiques de promoció de la salut en els centres educatius de les Illes Balears. La situació provocada per la COVID-19 i les mesures decretades per l'estat d'alarma han suposat una aturada en l'organització de les Jornades.

Eines disponibles per desenvolupar el Programa CEPS:

- **Qüestionari d'anàlisi**

Es tracta d'una eina per fer l'anàlisi de situació del centre que permeti determinar les necessitats i prioritats de la comunitat educativa, que ajuda a identificar l'estat de salut i benestar del centre, quines àrees s'han de millorar i què es vol aconseguir. https://www.caib.es/sistrafront/sistrafront/protected/irAPaso.do?&ID_INSTANCIA=eeb31b5eb1e49473267bac6d61c91413

- **Catàleg de recursos EducaSalut**

Es tracta d'un banc de recursos d'educació per a la salut distribuïts per poder treballar sobre cada un dels eixos temàtics. <http://www.caib.es/sites/educasalut>

- **CEPS-el joc de taula**

Es tracta d'una eina per aprendre a pensar i per reflexionar sobre el model CEPS que pretén facilitar el pas del diagnòstic inicial del centre al projecte de salut, i permet explorar diferents maneres de fer-ho. Està dissenyat com una eina per reflexionar, mantenir converses significatives i contribuir a la presa de decisions. http://www.caib.es/sites/ceps/ca/el_joc/

- **CEPS.CAIB.ES**

Espai virtual per trobar informació, documentació i enllaços d'interès relacionats amb el Programa Centres Educatius Promotors de la Salut de les Illes Balears. http://www.caib.es/sites/ceps/ca/portada_ceps/?campa=yes

- **EinaSalut**

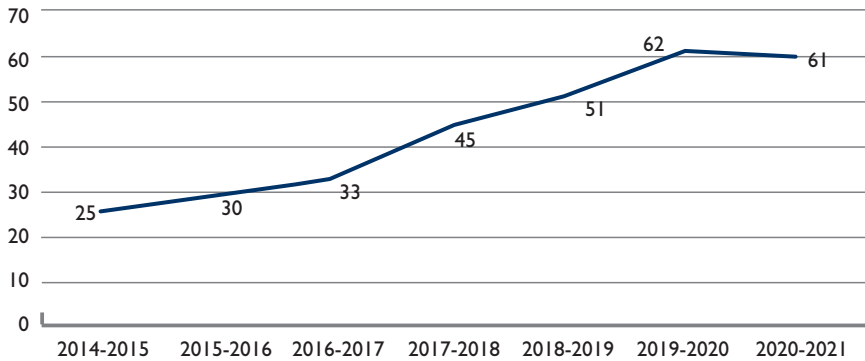
En aquests moments, el Servei de Promoció de la Salut de la Direcció General de Salut Pública i Participació crea una plataforma web, EinaSalut, on hi ha un espai específic per als centres CEPS que pretén, principalment, afavorir l'intercanvi de bones pràctiques i experiències entre els centres, així com assessorar i oferir eines als centres per avaluar els seus projectes de salut. Estarà disponible a partir del curs 2021-22.

6. RESULTATS

Entre els cursos 2014-15 i 2020-21, 90 centres educatius han participat en el Programa CEPS. Un 24% varen abandonar, principalment després del primer any de participació.

Per tipus de centre, la categoria més nombrosa són els instituts d'educació secundària, que representen el 44% dels centres; seguits dels centres d'educació infantil i primària, amb el 23,8%. El 82,1% dels centres eren públics, i el 17,9%, concertats.

GRÀFIC I: NOMBRE DE CENTRES EDUCATIUS AL PROGRAMA CEPS



Tipus de centre educatiu	Nre.	%
Educació infantil (EI)	7	7,8
Centre d'educació infantil (CEI)	1	1,1
Centre d'educació infantil i primària (CEIP)	22	24,4
Institut d'educació secundària (IES)	39	43,3
Centre d'educació de persones adultes (CEPA)	4	4,4
Centre concertat (CC)	17	18,9
TOTAL	90	100,0

El 38% dels centres han demanat i rebut una subvenció de la DGSPiP en alguna de les tres convocatòries que hi ha hagut fins ara (2017-2018, 2018-2019 i 2019-2020).

Un de cada tres centres ha rebut el guardó CEPS.

Durant el curs escolar 2018-19, la Direcció General de Salut Pública i Participació va avaluar el programa combinant metodologies quantitatives i qualitatives, a partir de tota la documentació i bases de dades disponibles en relació amb els centres que participaren en el Programa CEPS entre els cursos 2014-15 i 2018-19.

Entre els resultats més destacats hi ha:

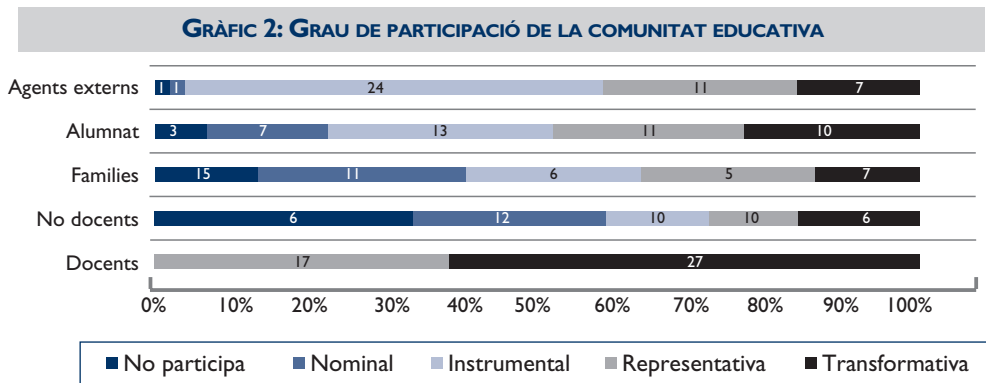
- **Comprensió del model CEPS**

La majoria dels centres tenen una visió àmplia i global de la salut, que han integrat en la missió i visió del centre. Entenen que el Programa CEPS requereix la participació de tota la comunitat educativa i, sobretot, que es necessita temps per aconseguir resultats.

Els centres educatius que han participat ininterrompudament en el Programa CEPS des dels seus inicis manifesten, a la Memòria del Programa CEPS 2020-21, que valoren molt positivament els resultats obtinguts amb el desenvolupament del programa, sobretot en hàbits d'alimentació saludable, en la disminució dels conflictes a partir del treball de l'educació emocional a l'aula, i que les famílies coneixen els hàbits saludables que promouen els centres.

• Participació de la comunitat educativa

Es va mesurar el grau de participació de la comunitat educativa, d'acord amb la classificació de Sara White, com a gens de participació, participació nominal (funció de legitimació), instrumental (com a mitjà per...), representativa (s'escolta la seva veu) o transformativa (empoderament). La participació del professorat destaca sobre la participació de la resta dels agents.



La implicació de l'equip directiu i la coordinació de la comissió de salut amb altres comissions i programes són elements clau.

La participació de les famílies és un punt feble. S'han identificat experiències innovadores de col·laboració amb altres recursos locals, com són les comissions de salut municipals, que permeten contactar amb els diferents recursos locals, mobilitzar les famílies i aconseguir ajudes de diferents tipus.

L'alumnat participa en els projectes de salut: elaborant materials, proposant activitats, desenvolupant-les o col·laborant en la seva organització.

En alguns centres, l'alumnat forma part de la comissió de salut o està organitzat en juntes de delegats, però queda pendent el repte que participin en el disseny i l'avaluació dels projectes.

Quasi la meitat dels centres presenten algun tipus de resultat en salut, relacionat principalment amb l'eix d'alimentació saludable i vida activa. Algun centre també presenta indicadors relacionats amb altres eixos del Programa CEPS, com benestar emocional o prevenció d'addiccions. Alguns centres incorporen l'equitat en la seva valoració del projecte.

- **Qualitat del programa**

Quant a la qualitat dels projectes de salut revisats, el 40,9% són de qualitat alta, el 50% de qualitat mitjana, i el 9,1% de qualitat baixa.

S'ha observat un percentatge més elevat de centres amb projectes de qualitat alta en: aquells que han rebut guardó; han rebut alguna subvenció; inclouen un objectiu de no deixar ningú enrere, on la comissió de salut interacciona amb altres comissions; amb participació transformativa dels professionals docents o participació almanco instrumental dels agents externs; quan el projecte parteix d'una anàlisi crítica dels problemes de salut; que tenen relació amb el centre de salut o amb altres serveis sanitaris; que fan alerta escolar; que no centren les seves actuacions en xerrades i que presenten resultats en salut o en convivència.

Les variables que presenten una associació significativa estadísticament són: haver rebut una subvenció (0,029); la participació transformativa dels docents (0,029) o almanco instrumental dels agents externs (0,004), i presentar resultats en salut (0,001).

7. REPTES

A partir del que s'observa en l'avaluació duta a terme, en el seguiment dels centres i de les demandes transmeses pels professionals que han participat en el programa al llarg d'aquests cursos, s'identifiquen alguns aspectes que suposen un repte per a la millora del programa:

- Trobar fórmules de coordinació entre la comissió de salut amb les altres comissions i els coordinadors dels altres programes que es desenvolupin en el centre educatiu, en el marc dels Objectius de desenvolupament sostenible.
- Introduir la promoció de la salut, amb la perspectiva d'equitat en salut, com a eix temàtic transversal.
- Oferir eines per a l'avaluació de resultats dels projectes de salut escolar.
- Potenciar l'intercanvi d'experiències entre centres educatius mitjançant la creació d'una xarxa de CEPS.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cabeza, E.; Ramos, M.; March, S.; Núñez, C.; Vidal, C.; Font, M.A.; Moreno, L.; Cáceres, Y.; Miguélez, A. Fem salut, faig salut. Estratègia social de promoció de la salut a les Illes Balears 2016-2026. Palma: Direcció General de Salut Pública i Participació, 2019. Disponible a: <https://www.caib.es/sites/promocionsalut/ca/portada/>.

Carta de Ottawa. 1ª Conferencia de Promoción de la Salud. Organización Mundial de la Salud. Disponible a: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf> [consultat el 03/08/20].

Dadaczynski, K.; Paulus, K.; Paulus, P.; de Vries, N.; de Ruiter, S.; Buijs, G. HEPS Inventory Tool. An inventory tool including quality assessment of school interventions on healthy eating and physical activity. Disponible a: <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/Teachers%20resources/heps-inventory-tool-english.pdf> [consultat el 03/08/20].

El enfoque Innov8 para examinar los programas nacionales de salud para que nadie se quede atrás. Manual técnico. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud; 2017. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Disponible a: http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/34933/9789275319772_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consultat el 03/08/20].

Programa CEPS per als centres educatius. Disponible a: http://www.caib.es/sites/ceps/ca/portada_ceps/contenido.do?idsite=9885&cont=118261 [consultat el 03/08/20].

Stewart, M.; Barnekow, V.; Rivett, D. The European Network of Health Promoting Schools. The alliance of education and Health. WHO Regional Office for Europe, the European Commission and the Council of Europe, 1999. Disponible a: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/252391/E62361.pdf?ua=1 [consultat el 03/08/20].

White SC. Depoliticising development: the uses and abuses of participation. *Development in Practice*, 1996; 6(1): 6-15. Disponible a: <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/121451/bk-development-ngos-civil-society-010100-en.pdf?sequence=8#page=143> [consultat el 03/08/20].

Young, I.; St. Leger, L.; Buijs, G. Background paper SHE Factsheet 2: School Health promotion: Evidence for effective action. Utrecht: CBO, 2013. Disponible a: <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/fact-sheets/she-factsheet2-background-paper-school-health-promotion-evidence.pdf> [consultat el 3/08/20].

Plan estratégico de salud escolar y estilos de vida saludable: <https://sede.educacion.gob.es/publiven-ta/plan-estrategico-de-salud-escolar-y-estilos-de-vida-saludable-2016-2020/educacion-salud/22124>

Anderson, P.; Black, D.; Breeze, E. et al. The Evidence of Health Promotion Effectiveness: Shaping Public Health in a New Europe [en línia]. (2000). Disponible a: http://www.msc.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/Parte_2.pdf

Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 27/2006, de 3 de maig, d'educació: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/cat/pdf>

Pla quadriennal de formació permanent del professorat 2020-2024: <https://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=4383494&coduo=944173&lang=ca>

L'educació postural a l'educació primària. Programa d'educació postural escolar (PEPE)

Pere Palou

Maria Isabel Salas

Rosa González

Adrià Muntaner

Pere Antoni Borràs

Jaume Cantallops

Josep Vidal Conti

Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE)

RESUM

El mal d'esquena és un dels problemes de salut més importants a tot el món. Aquest dolor a la zona lumbar s'inicia durant la infància i s'intensifica al llarg de l'adolescència i l'edat adulta, i és un problema important per a la salut pública en qualsevol etapa de la vida. Encara que l'evidència científica prèvia ha considerat l'exercici per a la prevenció del dolor lumbar com una eina efectiva a edats primerenques, altres estratègies, com les intervencions comportamentals, són escasses.

En aquest context, les escoles són un espai favorable per a la intervenció en la prevenció del dolor i la promoció de la salut de l'esquena. Tot i que el coneixement sobre les causes del mal d'esquena, en si mateix, no és un indicador de canvi de comportament, s'ha demostrat que és necessari per iniciar el procés que pot conduir a un canvi positiu en aquesta malaltia.

Per tant, el projecte PEPE té com a objectiu estudiar els efectes d'una intervenció educativa postural de tres mesos sobre la salut de l'esquena en escolars, a més d'examinar l'efectivitat de la intervenció sobre els mestres.

RESUMEN

El dolor de espalda es uno de los mayores problemas de salud a nivel mundial. Este dolor en la zona lumbar se inicia durante la infancia y se intensifica a lo largo de la adolescencia y la edad adulta, siendo un problema importante para la salud pública en cualquier etapa de la vida. Aunque la evidencia científica previa ha considerado el ejercicio para la prevención del dolor lumbar como una herramienta efectiva a edades tempranas, otras estrategias, como las intervenciones comportamentales, son escasas.

En este contexto, las escuelas son un espacio favorable para la intervención en la prevención del dolor y la promoción de la salud de la espalda. Aunque el conocimiento sobre las causas del dolor de espalda, en sí mismo, no es un indicador de cambio de comportamiento, se ha demostrado que es necesario para iniciar el proceso que puede conducir a un cambio positivo en esta enfermedad.

Por lo tanto, el proyecto PEPE tiene como objetivo estudiar los efectos de una intervención educativa postural de tres meses sobre la salud de la espalda en escolares, además de examinar la efectividad de la intervención sobre los maestros.

I. INTRODUCCIÓ

Les investigacions realitzades en les darreres dècades als països amb un alt nivell de desenvolupament mostren que la seva població ha adoptat un estil de vida per al qual no estem preparats segons el nostre procés evolutiu de vida (sedentarisme, tabac, alcohol, alimentació inadequada...).

Un dels problemes de salut que ha sorgit arran d'aquest nou estil de vida sedentari és el que es coneix popularment com a mal d'esquena inespecífic, que es podria definir com el dolor que apareix a la zona lumbosacra, i que sovint ve acompanyat de limitacions de moviment a conseqüència del mal (1).

El mal d'esquena és un dels problemes de salut més importants a tot el món (2, 3) i sovint comença durant la infància, però durant l'adolescència la seva prevalença arriba a valors similars als dels adults (4). L'existència d'un episodi de mal d'esquena és un signe que prediu futurs problemes d'aquest tipus (5) i, per tant, la prevenció entre els joves ha de ser fonamental per abordar aquest problema.

D'acord amb les dades internacionals, la prevalença de mal d'esquena varia entre el 7% i el 63% (6). Fins a la data, l'estudi més gran realitzat amb infants es va dur a terme a Mallorca, amb l'objectiu de determinar la prevalença i els factors de risc de mal d'esquena en 16.357 participants (1). Els resultats d'aquest estudi van demostrar que a 13-15 anys, el 50,9% dels nins i el 69,3% de les nines han sofert mal d'esquena com a mínim una vegada a la vida, i el 21,0% i el 30,7% de nins i nines, respectivament, tenen un mal d'esquena que limita les seves activitats diàries.

A la llum de la freqüència del mal d'esquena i de les seves conseqüències a llarg termini, els esforços preventius haurien de tenir la màxima prioritat. El mapatge de l'etiologia o, almenys, d'alguns indicadors de risc serà un requisit previ per al desenvolupament d'una prevenció primària efectiva. Variables com el gènere (7), l'edat (8), l'índex de massa corporal (9), els factors psicosocials (10), el temps d'estar assegut o veure la televisió (11), la condició física (12) i portar motxilles massa feixugues (13) s'han suggerit i identificat com a factors associats, tot i que els resultats d'alguns estudis relacionats amb la seva influència real són contradictoris.

Un altre factor important associat al mal d'esquena és l'activitat física. La relació entre ambdós és curvilínia en els adolescents, considerant que els valors baixos i alts d'activitat física estan associats amb un risc creixent de mal d'esquena (14). Per tant, encara hi ha espai per a la hipòtesi que l'ocurrència de mal d'esquena depèn de la quantitat i la intensitat de l'activitat física. Els tipus específics d'exercici físic associats amb l'educació i avaluació postural tenen un paper important en el currículum educatiu oficial (15). Així, les escoles es consideren un marc privilegiat per desenvolupar un programa d'educació per a la salut eficient, sent un lloc on els infants passen la major part del temps en interacció constant amb el seu grup de semblants. Per tant, l'Organització Mundial de la Salut (16) l'ha identificat com un entorn eficaç per millorar la salut infantil.

No obstant això, es necessiten instruments d'avaluació per determinar el nivell de coneixement específic sobre la salut i la cura de l'esquena relacionats amb l'activitat física i l'exercici dels infants. D'altra banda, també és important saber si aquest nivell de coneixement podria considerar-se com un indicador relacionat amb els infants amb mal d'esquena o sense i si podria interpretar-se com un factor de prevenció o indicador de risc. No obstant això, alguns estudis demostren que els estudiants de secundària tenen un nivell baix de coneixement específic (17).

Els estudis d'intervenció que inclouen una avaluació del coneixement general sobre la cura de l'esquena coincideixen que l'educació postural a través del currículum és una estratègia efectiva per millorar l'aspecte cognitiu de la cura de l'esquena a l'escola (18, 19). Actualment, en el currículum oficial d'educació primària de les Illes Balears queda palesa la necessitat de promoure la salut i, de manera més específica en el currículum d'Educació Física, la importància de l'educació postural per millorar el mal d'esquena entre els escolars.

Per aconseguir-ho, els docents necessiten una formació adequada. Alguns programes d'educació postural anteriors han demostrat ser útils i eficients en la prevenció del mal d'esquena, com van provar estudis realitzats amb nins i nines de 9 a 12 anys (20-22).

Una revisió sistemàtica recent va determinar que de 2015 a 2017 només es van trobar sis estudis d'intervenció escolar en la prevenció de lesions posturals (23). Tots es basen en una mostra entre 40 i 396 participants, la durada màxima de la intervenció és de 32 setmanes i cap no va intervenir sobre els mestres d'escola. És important destacar aquest darrer fet, perquè la majoria de les intervencions escolars les duen a terme els membres d'equips de recerca directament sobre les poblacions objectiu, i això provoca que, un cop finalitzada la recerca, la intervenció no perdura en el temps i, en conseqüència, els efectes tendeixen a desaparèixer.

És per aquest motiu que es proposa un Programa d'educació postural a l'escola (PEPE) centrat en el coneixement de la cura de l'esquena, els hàbits posturals diaris, l'ús correcte de la motxilla i la millora de la prevalença de mal d'esquena. Aquest projecte contribuirà al coneixement existent i pretén transferir-lo a la societat, proporcionant proves de la importància de l'educació postural des de les primeres edats, millorant així la qualitat de vida de les persones no sols a una edat primerenca sinó també en la vida adulta.

Com s'ha comentat anteriorment, els programes educatius proporcionen una gran oportunitat per explorar més a fons les maneres de reduir el mal d'esquena per factors ambientals, com el coneixement de la cura de l'esquena, l'activitat física i l'adopció de postures correctes.

L'objectiu general del programa és examinar els efectes d'una intervenció multicomponent en l'educació postural de nou mesos de durada sobre la salut en els escolars. De manera més específica, es pretén estudiar l'efecte d'aquesta intervenció sobre el coneixement de la cura de l'esquena, els hàbits posturals quotidians i la prevalença de mal d'esquena en escolars i mestres.

El grup objectiu consisteix en escolars entre 10 i 12 anys, que pertanyen a cinquè i sisè curs d'educació primària. La raó per triar aquest grup d'edat es basa en la literatura científica. La recerca actual demostra que la prevalença de mal d'esquena no específic és molt baixa entre els infants menors de 7 anys (1%) (36), mentre que és bastant elevada en infants de 13 a 15 anys (59,9% en nins i 69,3% en nines), segons dades d'un estudi realitzat a Mallorca (1). Aquestes dades suggereixen la necessitat d'intervenir en els infants ja a les etapes més primerenques.

2. LÍNIES D'ACTUACIÓ

El programa d'intervenció PEPE es basa en tres línies d'actuació. La primera sobre el centre, la segona sobre els mestres d'aula i la darrera sobre els mestres d'Educació Física.

En totes es proposa dur a terme una formació continuada per a la promoció de l'educació postural en edat escolar. En el cas del centre, es proposa la posada en marxa de patis actius, amb l'objectiu d'incrementar el temps d'activitat física dels escolars. En el cas dels mestres d'aula, es proposa la

posada en marxa dels descansos actius, amb el mateix objectiu d'incrementar l'activitat física i al mateix temps evitar posicions sedents massa perllongades en el temps. En el cas dels mestres d'Educació Física, es proposa la facilitació de recursos didàctics per al treball de l'educació postural.

3. PLA DE FORMACIÓ INICIAL PER ALS MESTRES

Es durien a terme nou presentacions orals de continguts teòrics i pràctics d'aproximadament 50 minuts cada una al llarg de l'any acadèmic, a raó d'una per mes. Les presentacions es farien durant el calendari escolar com a part del temps per als docents dedicats a la gestió.

Els continguts de les presentacions es basen en la literatura científica actual i aborden els temes següents: evidència científica de la realitat del mal d'esquena a la societat, anatomia humana i fisiologia, factors de risc, exercici físic saludable, ergonomia, higiene postural, hàbits saludables (a l'escola, a casa, al treball), recomanacions per a educació física, i com desenvolupar projectes de centre promotors de salut.

QUADRE I. ESQUEMA DE CONTINGUTS DEL PLA DE FORMACIÓ.

Sessió	Tema	Descripció
1	El mal d'esquena com a problemàtica escolar	La literatura científica de l'edat escolar per demostrar el problema real del mal d'esquena, el que les escoles poden fer per prevenir-lo.
2	Anatomia	Anatomia i fisiologia, incloent un model d'esquelet humà, vèrtebres, discs intervertebrals i músculs, així com la seva ubicació i descripcions de funcions.
3	Factors de risc	Factors de risc de desenvolupar mal d'esquena.
4	Hàbits saludables a l'escola	Recursos didàctics. Ergonomia, correcta posició sedent i en bipedestació durant la jornada escolar. Alineaments articulars
5	Hàbits saludables en l'educació física	Recursos didàctics. Recomanacions de com desenvolupar una educació postural de manera transversal.
6	Ús correcte de la motxilla	Recomanacions per portar la motxilla escolar, el pes ideal, la importància de la mida i de les seves característiques, etc.
7	Hàbits saludables a casa	La posició sedent a casa i durant activitats quotidianes, ús de mobiliari.
8	Avaluació postural	Recursos per identificar possibles alteracions posturals i mesures per corregir-les.
9	Projectes d'escola de promoció de la salut	Com planificar i desenvolupar un projecte d'escola de promoció de la salut. Mostra dels recursos en línia. Presentació de la convocatòria del Programa d'Escoles de Promoció de la Salut de les Illes Balears.

4. IMPLANTACIÓ DELS PATIS ACTIUS AL CENTRE

Els darrers anys hi ha hagut un canvi de tendència arreu del món sobre la importància d'incidir en l'espai i en el temps de l'esbarjo escolar. Aquest canvi de tendència implica la intenció que el temps de pati deixi de ser només un parèntesi de les sessions lectives en la jornada escolar dels centres

i esdevingui un temps educatiu de gran valor. Aquesta nova perspectiva dona com a resultat una gran diversitat de propostes arreu de la nostra geografia i inclou des dels patis més tradicionals, on el ciment, les cobertes metàl·liques i les pistes de bàsquet i futbol són pràcticament les úniques propostes de joc per als infants, fins a les propostes més atractives i dinàmiques que estimulen l'alumnat fomentant la coeducació, la diversitat, la millora de la salut i la recuperació dels espais naturals.

Les referències bibliogràfiques sobre aquest tema en concret abans dels segles XIX i XX són molt reduïdes, símptoma de la manca d'importància que es donava a aquests espais. No eren considerats ni formaven part de l'horari lectiu, i l'arquitectura i el disseny no perseguïen, en cap cas, aspectes educatius.

Durant els segles XIX i XX els patis es van establir com a espais oberts per a jocs d'equip o com a àrees reduïdes amb equipament de joc per als més joves on l'objectiu era fer distreure l'estudiant, sobretot en aquelles ciutats amb més densitat de població i especialment entre els més joves, emprant principalment equipament exterior.

Actualment la gran majoria dels patis educatius estan distribuïts en diferents zones de joc, situades en paviments de ciment i amb traçat de pintura diferenciat per als camps de joc.

Tot i que hi ha un canvi de tendència, la majoria dels patis actuals segueixen l'estructura dels tradicionals, el 80% de la superfície dels quals es limita a les zones centrals, els camps de bàsquet i futbol, i, per tant, s'hi perpetua una actitud passiva pel que fa a les nines, ja que la majoria se situen a les zones de la "perifèria" del pati, i es discriminen els alumnes "més capaços" (aquells que ocupen les zones centrals) dels menys capaços. Apostar per un pati amb les anteriors característiques donarà com a resultat que alguns alumnes no s'hi sentin segurs i que només es fomenti la participació d'un sector de l'alumnat.

Pel que fa a les raons per les quals es fa necessari un canvi, en primer lloc, cal desenvolupar estratègies per treballar des dels espais d'esbarjo les competències que cerca l'escola del segle XXI per arribar a formar persones competents que sàpiguen aplicar coneixements a la solució de problemes o treballar en equip, entre d'altres. El temps de pati proporciona unes condicions úniques per treballar aspectes relacionats amb aquestes demandes, ja que es tracta del temps i l'espai on es donen més oportunitats de relació i interaccions interpersonals, s'estableix l'autoselecció de companys i es generen més relacions asimètriques espontànies. És, per tant, un àmbit que, ben estructurat i organitzat, pot ajudar a millorar la convivència i la resolució de conflictes, a practicar habilitats socials, l'empatia, la comunicació, la cooperació, la negociació, el respecte a les normes de joc, el respecte mutu i l'intercanvi d'opinions, entre altres. El temps d'esbarjo és un dels moments més "naturals" de socialització entre els alumnes i que suposen un aprenentatge per a la vida.

La segona raó és que, tal com hem dit anteriorment, cal incrementar el temps d'activitat física. A l'Estat espanyol, els resultats de l'estudi PASOS (24) de la Fundació Gasol, sobre l'activitat física, els estils de vida i l'obesitat de la població espanyola de 8 a 16 anys, revelen que només un 36,7% de la població infantil i adolescent compleix la recomanació de l'Organització Mundial de la Salut (OMS)

de realitzar un mínim de 60 minuts cada dia d'activitat física moderada o vigorosa. Concretament, això significa que 3 de cada 5 nins/es i adolescents no compleixen la recomanació de l'OMS. A més, els resultats de l'estudi mostren que la prevalença de l'excés de pes de la població infantil i juvenil és d'un 34,9%. Aquesta xifra, en particular, està conformada per un 20,7% de nins/es i adolescents que presenten sobrepès i per un 14,2% que presenten obesitat. Per tant, davant aquesta greu problemàtica, sembla evident la necessitat de desenvolupar i implementar accions de promoció de l'activitat física i de la salut encaminades a invertir la creixent tendència de la prevalença de sedentarisme, especialment dels infants i adolescents.

Aquest fet, unit a uns estils de vida cada vegada més condicionats per un abús d'hores de pantalla i un empitjorament en els hàbits d'alimentació, és raó suficient per adoptar canvis als centres escolars per dinamitzar el temps de pati, a més de fomentar diferents estratègies que augmentin els minuts d'activitat física entre l'alumnat. Per tant, el temps d'esbarjo pot ser un aliat de les sessions d'Educació Física, ja que aquestes són insuficients per arribar als 60 minuts diaris d'activitat recomanats, a la vegada que ajuda a combatre la inactivitat o poca activitat física durant la jornada escolar. Pràcticament les sessions en què l'alumnat duu a terme qualche activitat física o simplement moviment es redueixen a les d'Educació Física i al temps que passen al pati. Per tant, el temps d'esbarjo s'ha de convertir en un moment actiu i dinàmic que pot ajudar a millorar la salut de l'alumnat.

La tercera raó és combatre la desigualtat de gènere. Estem acostumats a mantenir la mateixa «radiografia» comunament acceptada i que no és altra que una rèplica dels estereotips que no abandona la societat. La gran majoria de centres escolars segueixen dedicats majoritàriament a afavorir espais i jocs socialment més masculinitzats. No canviar aquesta premissa significa també vetar la igualtat i, per tant, crear inseguretats o bretxes entre els dos gèneres. És necessari canviar l'ús de les pistes, quasi exclusiu per al futbol o el bàsquet (espais centrals), per poder millorar les relacions igualitàries de gènere. S'han de dotar de noves propostes i s'ha de replantejar l'ús que se'n fa.

La quarta raó és que el pati pot millorar l'atenció i la concentració i ajudar a alliberar energia, sobretot per a l'alumnat més inquiet, a la vegada que comporta efectes positius sobre les funcions executives. Una mostra d'aquesta idea la trobem en la distribució de la jornada escolar en diferents països, especialment al nord d'Europa, on els patis dinàmics són més presents i de forma més continuada a les sessions lectives, atès que es consideren un aliat necessari per a l'aprenentatge. Sembla una errada pensar que passar més hores a l'aula és més efectiu i, per contra, apostar per donar un temps de descans al cervell per afavorir un aprenentatge més actiu respon a la idea d'aconseguir un estat òptim de concentració, sabent que l'alumnat aprèn millor amb descansos freqüents.

En resum, aquestes quatre raons (la millora de les competències socials, l'increment del temps d'activitat física, combatre la desigualtat de gènere i millorar l'atenció i la concentració) són raons suficients i amb fins educatius per intervenir en aquest espai i temps i apostar per un pati actiu ajustat a les característiques de cada un dels centres.

Les intervencions internacionals en aquest camp s'han de centrar bàsicament a millorar o modificar les condicions del context, canviar el disseny dels espais, augmentar la disponibilitat dels equips de

joc o la quantitat d'equipament, incrementar la presència o el compromís de l'adult supervisor i la seva capacitat, millorar la dotació d'instal·lacions variades, connectades i ben ubicades, disminuir la densitat del pati o apostar per disposar de zones naturals més àmplies.

Fer els patis més dinàmics inclou dotar l'alumnat de més coneixement i possibilitar-lo presentant múltiples pràctiques d'activitat física: incloure zones d'engronsadores o de balanceig, diferents àrees de joc en paviment dur o àrees d'equipament de joc, augmentar marques o zones multicolors al pati o, fins i tot, realitzar-hi una intervenció multicomponent recuperant activitats relacionades amb el contacte amb la natura. Tots aquests factors, i d'altres, poden ajudar en gran mesura a millorar els quatre components que s'han descrit anteriorment, sense oblidar la idea que la salut i l'educació han de ser enteses des de la convicció que depenen tant del benestar individual com del col·lectiu.

Alguns centres educatius de la nostra comunitat ja han promogut els canvis en l'organització, la distribució i/o l'estructura d'aspectes relacionats amb el temps d'esbarjo. Incloure noves distribucions de pistes amb diferent temàtica, proposar jocs o activitats alternatives als esports majoritaris, crear comissions de pati en què l'alumnat té un paper fonamental juntament amb les famílies, emprar materials naturals i sostenibles, organitzar des de les tutories torns, jocs i tria de material, incloure aspectes relacionats amb la mediació escolar, el reciclatge o la cura mediambiental, crear ambients d'aprenentatge com a extensions de les propostes de les aules o fomentar el joc simbòlic i l'estimulació sensorial, són alguns exemples que podem trobar relacionats amb la temàtica que ens ocupa. Els patis o esbarjos no han de ser els grans oblidats i, per tant, necessiten un canvi de mirada i un canvi de perspectiva que pugui donar resposta a les exigències de la societat actual, i per tots aquests motius, el programa PEPE té previst ajudar la direcció dels centres escolars mitjançant diferents estratègies que ajudin a implementar uns patis més inclusius i més actius i saludables, d'acord amb tot el que hem exposat anteriorment.

5. LA IMPLANTACIÓ DELS DESCANSOS ACTIUS PER PART DELS MESTRES D'AULA

Tal com ja hem dit amb anterioritat, l'estil de vida sedentari de la població escolar suposa un important problema de salut pública.

Tradicionalment, els esforços per augmentar el nivell d'activitat física s'han centrat en l'àmbit escolar i, més concretament, en les classes d'Educació Física i els temps de pati, identificats com els períodes en què els nins i nines poden acumular minuts d'activitat física durant la jornada escolar. Ara bé, tenint en compte les elevades xifres de sedentarisme i sobrepès, s'ha fet necessari explorar noves alternatives i, considerant que la majoria de les classes dels centres escolars es caracteritzen per ser sedentàries, fet que comporta que els alumnes estiguin asseguts al voltant de 7 o 8 hores diàries, les aules han semblat l'escenari ideal per promoure l'activitat física dels infants i adolescents, independentment de la seva edat, ètnia, gènere i estat socioeconòmic.

Per tant, els darrers anys, ha aparegut una solució innovadora i factible que integra l'activitat física a l'aula acadèmica, coneguda com a descansos actius, els quals consisteixen en la realització

d'activitats físiques desenvolupades a l'aula durant un període de temps breu, amb contingut curricular o sense.

Els descansos actius consisteixen en la realització de períodes d'activitat física a l'aula, de 5 a 10 minuts de durada, amb l'objectiu d'interrompre el temps sedentari de l'alumnat durant l'horari lectiu escolar. Els dirigeix el docent, sense material específic, i poden realitzar-se de tal manera que permetin que els alumnes descansin de l'activitat principal per després reprendre-la amb major atenció, o bé poden dissenyar-se per tal que serveixin per aprendre o repassar continguts acadèmics de diferents àrees curriculars.

Per tant, els descansos actius utilitzen l'activitat física com a vehicle per introduir petits períodes de moviment al llarg de la jornada escolar, trencant així les llargues jornades sedentàries a través de pauses actives durant les classes acadèmiques o en les transicions. En relació amb el seu ús, tot i que els descansos actius poden aplicar-se quan els docents ho considerin oportú, es recomana d'emprar-los quan s'observi que l'alumnat fa molt de temps que està assegut i està cansat de les tasques que duu a terme.

Beneficis dels descansos actius

La metodologia dels descansos actius posseeix nombrosos efectes positius, reconeguts per la literatura científica, en termes de salut i de rendiment acadèmic: augmentar els nivells d'activitat física diària i reduir el sedentarisme, millorar la condició física dels alumnes, contribuir a pal·liar les conductes disruptives i augmentar la motivació i la funció cognitiva de l'alumnat (25, 26, 27).

Per tant, l'evidència científica no només ha posat de manifest els beneficis dels descansos actius en termes de salut, sinó que també ho ha fet en termes de rendiment acadèmic, assenyalant que ajuda a focalitzar l'atenció de l'alumnat i que proporciona al cervell el descans necessari per consolidar la informació (26). Per altra banda, tal com hem esmentat, els estudis també han posat en evidència que aquesta metodologia ajuda a reduir les conductes disruptives a l'aula fent que els nins i nines estiguin més atents a les tasques i menys inquietes.

Exemples de programes de descansos actius

Actualment, hi ha diversos exemples de programes de descansos actius, dirigits a les aules d'educació primària i secundària, que proposen i ofereixen activitats que estan llestes per usar-les. CATCH, TAKE 10!, ENGIZERS, Burn2Learn, entre d'altres, són alguns exemples de programes d'àmbit internacional basats en l'evidència científica i que, la majoria, inclouen activitats físiques lligades a diferents continguts del currículum (matemàtiques, ciències, arts, etc.). A més, també hi ha altres programes, com és el cas del Brain Breaks HOPSports, que ofereixen una plataforma de vídeos de curta durada que tenen com a objectiu la promoció dels descansos actius a les aules a través de diverses activitats que reproduïxen habilitats i destretes d'esports, danses i balls de tot el món.

En l'àmbit estatal, també tenim el programa ¡DAME 10! (Descansos Activos Mediante Ejercicio Físico), elaborat pel Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat i el Ministeri d'Educació, Cultura

i Esports, que consta d'una sèrie d'activitats físiques, d'entre 5 i 10 minuts de durada, dissenyades per treballar continguts curriculars de totes les àrees de coneixement, des d'educació infantil a educació primària.

Tenint en compte que la pràctica d'activitat física durant la infància i l'adolescència està associada positivament amb la salut i el rendiment acadèmic, sembla necessari incorporar, en l'àmbit escolar, totes les estratègies possibles que ajudin a complir les recomanacions de l'OMS sobre la pràctica mínima d'activitat física diària.

Programes com els descansos actius, els quals integren petits períodes d'activitat física dins la rutina de l'aula, han demostrat que augmenten el nivell d'activitat física, disminueixen el temps de sedentarisme i milloren el rendiment de l'alumnat, així com contribueixen a pal·liar les conductes disruptives a les aules.

6. RECURSOS DIDÀCTICS D'EDUCACIÓ POSTURAL PER ALS MESTRES D'EDUCACIÓ FÍSICA

Al llarg del currículum d'Educació Física de primària de les Illes Balears es parla de la importància de l'adquisició d'hàbits saludables continus en el temps i de la contribució de l'assignatura a la millora de la qualitat de vida dels infants. El currículum també reflecteix que la salut s'entén com a sis pilars, entre els quals hi ha l'activitat física, el descans i l'educació postural.

Així doncs, dins el programa PEPE es facilitaran dos recursos didàctics per als mestres d'Educació Física: d'una banda, un repertori d'activitats i exercicis analítics per aplicar en els darrers cinc minuts de cada sessió de manera transversal al llarg de totes les unitats didàctiques del curs i, d'altra banda, una unitat didàctica que pretén posar les bases d'un aprenentatge motriu segur i, en conseqüència, saludable.

En el transcurs d'aquesta unitat, es treballarà la postura a través dels coneixements teòrics de l'estructura, la funció i les limitacions de la columna vertebral, dels hàbits tòxics i saludables per a l'esquena i de l'aplicació pràctica dels coneixements adquirits en diverses situacions motrius, a més del treball específic de les capacitats físiques bàsiques relacionades amb la salut i el control del cos i del to muscular a través de la respiració i la relaxació. Aquesta unitat didàctica, però, només pretén ser una guia per treballar l'educació postural, ja que entenem que s'ha d'adaptar a la realitat del centre, del grup classe i del/de la docent.

En relació amb els blocs de continguts, aquesta unitat didàctica engloba continguts del bloc I del cos: imatge i percepció: a) utilització, representació, interiorització i organització del propi cos; estructuració de l'esquema corporal, b) coneixement dels elements orgànics i funcionals relacionats amb el moviment, c) consciència i control del cos en repòs i en moviment, d) utilització de la respiració i la relaxació per millorar la consciència corporal, la concentració i el control motor; i e) adequació de la postura a les diferents situacions motrius de forma econòmica i equilibrada.

També fa referència a continguts relacionats amb el bloc 4 d'activitat física i salut: a) la cura del cos. Adquisició d'hàbits de descans, [...], posturals, de relaxació, d'exercicis saludables i d'autonomia en la higiene corporal, b) reconeixement dels efectes beneficiosos de l'activitat física en la salut i el benestar. Identificació de les pràctiques no saludables, i c) millora de les capacitats físiques orientades a la salut.

Agraïments

Aquest projecte (RTI2018-101023-A-I00) està finançat per: FEDER/Ministeri de Ciència i Innovació - Agència Estatal d'Investigació.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Kovacs FM, Gestoso M, Gil del Real MT, López J, Mufraggi N, Méndez JI. Risk factors for non-specific low back pain in schoolchildren and their parents: a population-based study. *Pain*. 2003 Jun; 103(3):259–68.

Balagué F, Mannion AF, Pellisé F, Cedraschi C. Non-specific low back pain. *The Lancet*. 2012.

Steffens D, Maher CG, Pereira LSM, Stevens ML, Oliveira VC, Chapple M, et al. Prevention of Low Back Pain: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Intern Med*. 2016;

Michaleff ZA, Kamper SJ, Maher CG, Evans R, Broderick C, Henschke N. Low back pain in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis evaluating the effectiveness of conservative interventions. *Eur Spine J*. 2014;

Diepenmaat AC, van der Wal MF, de Vet HC, Hirasing RA. Neck/shoulder, low back, and arm pain in relation to computer use, physical activity, stress, and depression among Dutch adolescents. *Pediatrics*. 2006 Feb; 117(2):412–6.

Limon S, Valinsky LJ, Ben-Shalom Y. Children at risk: risk factors for low back pain in the elementary school environment. *Spine (Phila Pa 1976)*. 2004 Mar 15; 29(6):697–702.

Siambanes D, Martínez JW, Butler EW, Haider T. Influence of school backpacks on adolescent back pain. *J Pediatr Orthop*. 2004; 24(2):211–7.

Balagué F, Troussier B, Salminen JJ. Non-specific low back pain in children and adolescents: risk factors. *Eur Spine J*. 1999; 8(6):429–38.

Korovessis P, Koureas G, Zacharatos S, Papazisis Z. Backpacks, back pain, sagittal spinal curves and trunk alignment in adolescents: a logistic and multinomial logistic analysis. *Spine (Phila Pa 1976)*. 2005; 30(2):247–55.

Kopec JA, Sayre EC. Stressful experiences in childhood and chronic back pain in the general population. *Clin J Pain*. 2005; 21(6):478–83.

Sheir-Neiss GI, Kruse RW, Rahman T, Jacobson LP, Pelli JA. The association of backpack use and back pain in adolescents. *Spine (Phila Pa 1976)*. 2003 May 1; 28(9):922–30.

Kratenova J, Zejglicova K, Maly M, Filipova V. Prevalence and risk factors of poor posture in school children in the Czech Republic. *J Sch Health*. 2007 Mar; 77(3):131–7.

Schwebel DC, Pitts DD, Stavrinou D. The influence of carrying a backpack on college student pedestrian safety. *Accid Anal Prev*. 2009 Mar; 41(2):352–6.

Auvinen J, Tammelin T, Taimela S, Zitting P, Karppinen J. Associations of physical activity and inactivity with low back pain in adolescents. *Scand J Med Sci Sports*. 2008;18(2):188–94.

Tinning R. Physical Education and Back Health: Negotiating Instrumental Aims Andholistic Bodywork Practices. *Eur Phys Educ Rev*. 2001;

WHO. No Title. The Ottawa Charter for Health Promotion. Available at: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/> Accessed 10 Sep, 2018. 2018.

Miñana-Signes V, Monfort-Pañego M. Knowledge on health and back care education related to physical activity and exercise in adolescents. *Eur Spine J*. 2016;

Cardon G, De Bourdeaudhuij I, De Clercq D. Knowledge and perceptions about back education among elementary school students, teachers, and parents in Belgium. *J Sch Health*. 2002 Mar;72(3):100–6.

Foltran FA., Moreira RFC, Komatsu MO, Falconi MF, Sato TO. Effects of an educational back care program on Brazilian schoolchildren's knowledge regarding back pain prevention. *Rev Bras Fisioter*. 2012;

Cardon GM, De Clercq DLR, De Bourdeaudhuij IMM. Back education efficacy in elementary schoolchildren: A 1-year follow-up study. *Spine (Phila Pa 1976)*. 2002;

Méndez FJ, Gómez-Conesa A. Postural hygiene program to prevent low back pain. *Spine (Phila Pa 1976)*. 2001;26(11):1280–6.

Vidal J, Borràs PA, Ortega FB, Cantalops J, Ponseti X, Palou P. Effects of postural education on daily habits in children. *Int J Sports Med*. 2011;32(4).

Borrego FC, Ubago-Jiménez JL, García JLG, Ruiz RP, González MC. Educación e higiene postural en el ámbito de la Educación Física. Papel del maestro en la prevención de lesiones. Revisión sistemática. *Retos*. 2018;2041(34):8–13.

Gasol, F. (2019). PASOS. Physical Activity, Sedentarism and Obesity in Spanish youth.

Daly-Smith AJ, Zwolinsky S, McKenna J, Tomporowski PD, Defeyter MA, Manley A. Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: understanding critical design features. *BMJ Open Sport Exerc Med*. 2018;4(1):e000341.

Masini A, Marini S, Gori D, Leoni E, Rochira A, Dallolio L. Evaluation of school-based interventions of active breaks in primary schools: A systematic review and meta-analysis. *J Sci Med Sport*. 2020;23(4):377–84.

Watson A, Timperio A, Brown H, Best K, Hesketh KD. Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *Int J Behav Nutr Phys Act*. 2017;14(1):114.

Anàlisi del tractament de la salut en el currículum educatiu d'Educació Física a l'educació primària de les Illes Balears

Jaume Gelabert

Adrià Muntaner

RESUM

La salut es presenta com un pilar fonamental de la societat, i és un important objecte d'estudi que s'ha introduït en l'educació i concretament en l'àrea d'Educació Física. La present recerca té com a objectiu analitzar el tractament de la salut en el currículum educatiu de les Illes Balears, considerant la salut física, psicològica i social. L'estudi conclou mostrant l'elevada rellevància que el currículum general dona a la salut a través dels objectius i les competències. El currículum d'Educació Física aborda les tres dimensions de la salut amb els objectius, encara que, en els continguts, en els criteris d'avaluació i en els estàndards d'aprenentatge, la salut física obté una major rellevància envers les altres dimensions.

RESUMEN

La salud se presenta como un pilar fundamental de la sociedad, siendo un importante objeto de estudio que se ha introducido en la educación y concretamente en el área de Educación Física. La presente investigación tiene como objetivo analizar el tratamiento de la salud en el currículo educativo de las Islas Baleares, considerándose la salud física, psicológica y social. El estudio concluye mostrando la elevada relevancia que el currículo general da a la salud a través de los objetivos y las competencias. El currículo de Educación Física aborda las tres dimensiones de la salud con los objetivos, aunque en los contenidos, en los criterios de evaluación y en los estándares de aprendizaje, la salud física presenta una mayor relevancia.

I. INTRODUCCIÓ

La salut va ser una de les necessitats que va influir d'una manera destacada en la inclusió de l'Educació Física en el sistema educatiu espanyol (Devís i Peiró, 1992). Però des de l'esfera internacional, va ser la condició física que va acaparar aquesta matèria, utilitzant-se aquesta àrea per avaluar el rendiment dels escolars en determinades proves físiques; no obstant això, fruit de diversos factors socioculturals com el malestar social, el boom dels aliments integrals i la medicina natural, la preocupació per la salut mental de l'individu, la popularització del jòguing, etc., es deriva cap a un model de condició física basada en la salut (Devís i Peiró, 1992). A més, els autors citats assenyalen que el gran nombre de recerques que exposaven els beneficis saludables de la pràctica contínua d'activitat física, el descontentament de diferents sectors professionals en l'aplicació de proves de rendiment i la pèrdua de confiança en els components tradicionals de la condició física per millorar la salut dels joves van donar suport a la transició cap a aquest corrent. La present recerca es desenvolupa amb l'objectiu d'analitzar el currículum d'educació primària i específicament d'Educació Física de les Illes Balears, descrivint i treballant d'aquesta manera el marc normatiu de referència. La introspecció en aquest document donarà peu a conèixer com es tracta la salut en cadascun dels seus apartats, des d'una perspectiva física, psicològica i social.

2. DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

Aquesta anàlisi es tractarà seguint una perspectiva similar a l'exposada per Pastor-Vicedo, Gil-Madrona, Prieto-Ayuso i González-Villora (2015) amb la diferència que en la nostra recerca es du a terme utilitzant el currículum d'Educació Física de les Illes Balears, augmentant-ne així el nivell de concreció. Aquesta anàlisi permet entendre millor el tractament de la salut per part del currículum autonòmic vigent. Per a aquest efecte, s'utilitza el Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears.

A causa de la concreció curricular del Decret 32/2014, es troben diferències en la configuració respecte al RD 126/2014; aquest darrer assenjala situacions motrius bàsiques, criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge, mentre que el currículum de les Illes Balears s'emmarca de manera més semblant en el RD 1513/2006, el qual incloïa competències, objectius, continguts i criteris d'avaluació, però no els estàndards d'aprenentatge, els quals sí que preveu el de les Illes Balears. En el quadre I presentat a continuació pot observar-se la comparativa entre el Reial decret (mínima concreció curricular) i el Decret (nivell superior en matèria de concreció). Aquesta concreció del Decret deriva de la voluntat del Reial decret, el qual indica que aquesta configuració «suposa un important increment en l'autonomia de les administracions educatives i dels centres».

QUADRE I. DIFERÈNCIES EN ELS ELEMENTS CURRICULARS D'AMB DÓS CURRÍCULUMS

Reial decret 126/2014	Decret 32/2014
	Competències
	Objectius
Situacions motrius bàsiques	Continguts
Criteris d'avaluació	Criteris d'avaluació
Estàndards d'aprenentatge	Estàndards d'aprenentatge

Font: Elaboració pròpia

A l'inici del Decret 32/2014, ja es fa referència al concepte de salut, destacant que mitjançant el currículum han d'aconseguir-se uns valors òptims de salut i el benestar personal. Això fa veure la importància que es dona al contingut i com l'educació es fa agent responsable d'això, destinant així un objectiu general d'etapa a la salut, amb la finalitat de desenvolupar les capacitats dels escolars que els permetin «valorar la higiene i la salut, acceptar el propi cos i el dels altres, respectar les diferències i utilitzar l'educació física i l'esport com a mitjans per afavorir el desenvolupament personal i social». D'aquesta manera, així com s'ha indicat, es destina un dels quinze objectius generals de l'etapa a la salut. A més, cal destacar que també es presenta com un element a tractar de manera transversal:

«La Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats ha d'adoptar mesures perquè l'activitat física i la dieta equilibrada formin part del comportament infantil. A aquest efecte, s'ha de promoure que els alumnes practiquin diàriament esport i exercici físic durant la jornada escolar,

en els termes i les condicions que, seguint les recomanacions dels organismes competents, garanteixin un desenvolupament adequat per afavorir una vida activa, saludable i autònoma. El disseny, la coordinació i la supervisió de les mesures que a aquest efecte s'adoptin al centre educatiu han de ser assumits pels professors amb qualificació o especialització adequada en aquests àmbits».

A aquest efecte, pot observar-se una certa incongruència, ja que el currículum pretén promoure uns hàbits de vida saludable seguint les recomanacions dels organismes competents; no obstant això, lluny es troben els centres educatius d'acostar-se a les recomanacions d'una hora d'activitat física d'intensitat moderada o vigorosa al dia que estableix l'Organització Mundial de la Salut (OMS) (2010) (Contreras, Prieto-Ayuso, León, i Infantes-Paniagua, 2017). Menys encara, de fer-ho d'una manera transversal així com s'estipula, fent recaure en nombroses ocasions la salut tan sols sobre l'àrea d'Educació Física.

Posant el focus d'atenció en el tractament de la salut, amb una perspectiva curricular, dins la matèria d'Educació Física, utilitzant el Decret 32/2014, s'ha d'aclarir que la matèria es presenta amb la finalitat de contribuir al desenvolupament integral dels escolars, millorant-ne, entre altres aspectes, la qualitat de vida, la qual té com un dels seus pilars la salut. Al mateix temps, aquesta darrera se sosté, segons el Decret 32/2014, en sis pilars bàsics: l'alimentació, l'activitat física, l'educació emocional, el descans, els hàbits higiènics i l'educació postural. Encara que, així com s'ha exposat, en el currículum d'Educació Física de les Illes Balears es consideren sis pilars fonamentals per a la salut, es tindran en consideració, per a l'anàlisi que es realitzarà, les tres dimensions de salut que anomena l'OMS, és a dir, el benestar físic, el mental i el social.

Anàlisi de les competències

S'analitzaran inicialment les competències que s'estableixen en el Decret 32/2014, les quals són les mateixes que es plantegen en el RD 126/2014 i que es defineixen com a «capacitats per a aplicar de manera integrada els continguts propis de l'etapa per a aconseguir dur a terme activitats adequadament i resoldre problemes complexos eficaçment». D'aquesta manera, es relaciona la contribució de l'àrea d'Educació Física i la salut al desenvolupament d'aquestes competències.

QUADRE 2. LA CONTRIBUCIÓ DE LA SALUT AL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES

Competències/ Dimensions	Física	Psicològica	Social
Comunicació lingüística			Relacions de cooperació i comunicatives entre els agents implicats en l'activitat. El vocabulari específic de l'àrea també afavoreix la salut social.
Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia	Percepció de l'espai i el temps per al desenvolupament motriu.		

continua

Competència digital		Crítica dels missatges rebuts, tals com els publicitaris, i valoració de la informació a la qual s'accedeix.	Coavaluacions i treball amb documents comparats, obrint la possibilitat al treball entre diferents nivells acadèmics i centres educatius.
Aprendre a aprendre	Activitats físiques amb repetes cada vegada superiors amb la finalitat de millorar les capacitats després de la interiorització del seu esquema corporal.	Coneixements de si mateix, com ara l'autoimatge i la percepció. Millora de les seves capacitats afectives i emocionals afavorint la seva autoestima.	Millora de les seves capacitats i autonomia.
Competències socials i cíviques	Activitats fisicoesportives com a foment de les relacions.	Acceptació i respecte cap a un mateix, així com una escala de valors propis i adequats aplicable a les activitats físiques.	Relacions personals, desenvolupant la interacció, el respecte cap als altres i estratègies per a la resolució de problemes derivats del joc.
Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor	La pràctica motriu com a mitjà per a la iniciativa i millora de la presa de decisions.	Manifestació d'autosuperació, perseverança i actitud positiva. La creativitat i la planificació amb l'objectiu d'aconseguir l'èxit.	Organització col·lectiva, amb la figura d'un líder positiu, el qual ajuda la resta guiant-los cap a l'objectiu.
Consciència i expressions culturals	Desenvolupament motriu per a les representacions dansades o expressions corporals.	Reflexió crítica aconseguint la consciència necessària davant manifestacions culturals.	Expressió cultural que afavoreix la unió entre persones.

Font: Decret 32/2014. Elaboració pròpia

Anàlisi dels objectius d'etapa i específics

En el Decret 32/2014, els objectius es defineixen com a «referents relatius als èxits que l'alumne ha d'aconseguir en finalitzar el procés educatiu, com a resultat de les experiències d'ensenyament-aprenentatge intencionalment planificades amb aquesta finalitat». Així com s'ha indicat anteriorment, el currículum destina un dels quinze objectius d'etapa a la salut. No obstant això, els objectius restants també poden mantenir una certa relació amb l'Educació Física i específicament amb la salut, donant sentit així a la perspectiva transversal dels objectius. A continuació, se'n presenten alguns, que, sense mantenir una relació tan estreta amb l'objectiu abans esmentat, poden treballar-se sota alguna de les tres dimensions de la salut.

- Objectiu: «Conèixer i apreciar els valors i les normes de convivència, aprendre a obrar-hi d'acord, preparar-se per a l'exercici actiu de la ciutadania i respectar els drets humans, així com el pluralisme propi d'una societat democràtica».

Dimensió: S'emmarca en una dimensió social, la qual es treballa en Educació Física mitjançant el respecte als companys indiferentment de la condició d'aquests, respecte i acceptació a les regles dels jocs, presa de decisions consensuada i democràtica, etc.

- Objectiu: Desenvolupar hàbits de treball individual i d'equip, d'esforç i de responsabilitat en l'estudi, així com actituds de confiança en si mateixos, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge i esperit de superació i emprenedor.

Dimensió: Pot emmarcar-se tant en la dimensió social com en la psicològica. L'escolar haurà de treballar de manera cooperativa, a més d'adoptar unes certes actituds que el faran treballar amb una perspectiva psicològica, al mateix temps que li serviran per a ser un agent actiu i competent a la societat.

- Objectiu: Adquirir habilitats per a la prevenció i per a la resolució pacífica de conflictes, que els permetin desenvolupar-se amb autonomia en l'àmbit familiar i domèstic, així com en els grups socials amb els quals es relacionen.

Dimensió: Té un diferenciat caràcter social. En l'Educació Física, l'escolar haurà de ser capaç de resoldre pacíficament els nombrosos conflictes que poden derivar de les activitats que s'hi duen a terme, sent la millor opció la de prevenir el conflicte, la qual cosa pot succeir després d'haver adoptat una dimensió social prou treballada per conèixer quines coses poden derivar en conflictes amb una altra persona o grup de persones.

- Objectiu: Conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i les diferències entre les persones, la igualtat de drets i oportunitats d'homes i dones i la no discriminació de persones amb discapacitat.

Dimensió: Des d'una perspectiva social, l'Educació Física ha d'aprofitar el contacte entre persones per enfortir relacions creant un clima de respecte entre tots els agents, implicats i no implicats, en l'activitat, extrapolant d'aquesta manera la inclusió que ha d'existir en les sessions d'Educació Física i en la vida quotidiana.

- Objectiu: Conèixer i utilitzar de manera apropiada la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, i la llengua castellana, tant oralment com per escrit, de manera que puguin ser emprades com a llengües de comunicació i d'aprenentatge, i desenvolupar hàbits de lectura.

Dimensió: La comunicació oral i escrita s'estableix entre persones, sent així un vincle per formar i fomentar relacions socials. En l'Educació Física, així com en les altres matèries, es té una comunicació constant entre alumnes i entre docent i alumnes. A més, el coneixement i la utilització de les dues llengües és un enriquiment cultural per a l'escolar.

- Objectiu: Iniciar-se en la utilització, per a l'aprenentatge, de les tecnologies de la informació i la comunicació i desenvolupar un esperit crític davant els missatges que reben i elaboren.

Dimensió: El fet d'aconseguir aquest objectiu, sota una perspectiva psicològica, ajudarà l'escolar a ser crític amb el que consumeixi a través de les tecnologies de la informació i la comunicació, moltes vegades relacionat amb estereotips corporals no saludables i amb conductes esportives que l'alumne ha de saber al·ludir.

- Objectiu: Utilitzar diferents representacions i expressions artístiques i iniciar-se en la construcció de propostes visuals i audiovisuals.

Dimensió: La utilització de recursos corporals com a mitjà per dur a terme representacions artístiques pot ser un element per al treball de la salut sota un enfocament físic en les sessions d'Educació Física.

- Objectiu: Valorar la tasca ben feta com a condició necessària per a l'aprofitament eficaç dels aprenentatges.

Dimensió: Podent-se emmarcar en l'Educació Física amb un enfocament de salut física, serà positiu que l'escolar conegui i valori la tasca realitzada com a eina per a un aprenentatge significatiu i aplicable en la seva vida quotidiana.

- Objectiu: Valorar la higiene i la salut, acceptar el propi cos i el dels altres, respectar les diferències i emprar l'Educació Física i l'esport com a mitjans per afavorir el desenvolupament personal i social.

Dimensió: Es tracta de l'objectiu centrat especialment en l'Educació Física, encara que hagi de ser treballat de manera transversal durant tota l'etapa i en totes les matèries. Aquest objectiu abasta una triple dimensió de salut, ja que s'emmarca en la salut física com a mitjà per al desenvolupament íntegre de la persona, en la salut psicològica com l'acceptació del propi cos, característiques personals, capacitats i límits, etc., i en la salut social a través del respecte cap als altres, indiferentment de la seva condició, afavorint unes relacions sanes entre les persones.

- Objectiu: Desenvolupar les capacitats emocionals i afectives en tots els àmbits de la personalitat en les relacions amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol tipus i als estereotips relacionats amb la diversitat sexual i de gènere.

Dimensió: Amb una perspectiva de salut social, l'Educació Física ha de ser una matèria promotora de vincles afectius entre les persones, aprofitant la possibilitat de contacte entre els agents implicats, la qual cosa pot afavorir aquests vincles. A més, pot ajudar també a la salut psicològica si s'afronta la violència i els estereotips sexistes des d'un enfocament reflexiu i crític.

Es pot concloure que deu dels quinze objectius poden relacionar-se amb la salut. Es demostra, d'aquesta manera, una clara implicació del currículum de les Illes Balears amb la salut. Com que són objectius d'etapa, han de ser treballats de manera transversal en totes les matèries.

No obstant això, el Decret 32/2014 disposa d'aquest nivell de concreció curricular que deriva en uns objectius específics de la matèria, dels quals, de la mateixa manera com s'ha fet anteriorment, s'analitzarà la relació que tenen sobre la salut i sota quines dimensions s'engloben.

QUADRE 3. ELS OBJECTIUS ESPECÍFICS D'EDUCACIÓ FÍSICA SOTA LES DIMENSIONS DE SALUT

- Objectiu: Conèixer, acceptar i valorar el propi cos, les seves possibilitats de moviment i l'activitat física com a mitjà d'aprenentatge i diversió, de coneixement personal i de sentir-se bé amb un mateix i amb els altres.

Dimensió		
Física	Psicològica	Social
L'escolar coneix el seu cos com a mediador per a l'activitat física.	Acceptació del propi cos i coneixement personal, afavorint així sentir-se bé amb un mateix.	Les interaccions socials han de resultar satisfactòries, sentint-se d'aquesta manera bé amb els altres agents implicats.

- Objectiu: Apreciar l'activitat física per al benestar i manifestar una actitud responsable cap a un mateix, cap als altres i cap a l'entorn, i reconèixer els efectes de l'exercici físic, del descans, de la higiene, de l'alimentació, de la relaxació i dels hàbits de postura sobre la salut.

Dimensió		
Física	Psicològica	Social
Exercici físic, descans, higiene, alimentació, relaxació, hàbits posturals.	Benestar personal i actitud responsable cap a un mateix.	Actitud responsable cap als altres i cap a l'entorn.

- Objectiu: Utilitzar les capacitats físiques, les habilitats motrius i el coneixement de l'estructura i del funcionament del cos per adaptar el moviment a les circumstàncies i condicions de cada situació.

Dimensió		
Física	Psicològica	Social
Capacitats físiques, habilitats motrius i coneixement del cos.	Ser capaç de comprendre la circumstància i/o condició per actuar amb seguretat de la manera més adequada.	L'escolar ha de ser capaç d'adaptar-se a l'entorn immediat mitjançant el cos.

- Objectiu: Adquirir, triar i aplicar principis i regles per resoldre problemes motors i actuar de manera eficaç i autònoma, desenvolupant la iniciativa individual i l'hàbit de treball en equip en la pràctica d'activitats físiques, esportives i artisticoexpressives.

Dimensió		
Física	Psicològica	Social
Problemes motors generadors de situacions que requereixen una dimensió psicològica per al desenvolupament.	Amb les eines de les quals un disposa, ser eficaç i autònom, al mateix temps que es té sentit de la iniciativa.	Hàbit de treball en equip en la pràctica d'activitats físiques, esportives i d'expressió artística.

- Objectiu: Emprar els recursos expressius del cos i del moviment, de manera estètica, creativa i autònoma, comunicant i comprenent sensacions, emocions i idees.

Dimensió		
Física	Psicològica	Social
Ús d'elements corporals com a manera d'expressió.	Ser capaç d'usar-los de manera autònoma i creativa.	Amb els recursos corporals, ser capaç de fer arribar una emoció o una idea a un agent extern.

- Objectiu: Participar en activitats físiques establint relacions de cooperació per assolir objectius comuns, resolent mitjançant el diàleg els conflictes que puguin sorgir i evitant discriminacions per qüestions personals, de gènere, socials i/o culturals, com també les conductes violentes.

Dimensió		
Física	Psicològica	Social
Realització d'activitats físiques a la recerca de la consecució d'un objectiu.	L'escolar ha de desenvolupar estratègies de control per a evitar costis que costin qualsevol conducta violenta.	Treballar de manera cooperativa, sent capaç d'establir un diàleg com a mitjà de resolució de problemes, acceptant tothom per igual com a agent participant i membre de la societat.

- Objectiu: Conèixer, respectar i experimentar les possibilitats de l'entorn, els equipaments i els recursos naturals del nostre territori per adaptar-hi les activitats físiques i de temps lliure de manera responsable, i reconèixer la importància de sensibilitzar-se per protegir-lo i mantenir-lo de manera sostenible.

Dimensió		
Física	Psicològica	Social
Experimentar les possibilitats de l'entorn mitjançant activitats físiques desenvolupades en aquest mitjà.	Desenvolupar la responsabilitat, el respecte i la sensibilització cap a l'entorn, els equipaments i els recursos naturals.	Comprendre la necessitat de respectar l'entorn, els equipaments i els recursos naturals com un bé de la societat, col·laborant al mateix temps a mantenir-lo en òptimes condicions.

- Objectiu: Conèixer i valorar la diversitat d'activitats físiques, lúdiques i esportives com a elements culturals, mostrant una actitud crítica tant des de la perspectiva del participant com des de la d'espectador.

Dimensió		
Física	Psicològica	Social
Realitzar activitats físiques, lúdiques i esportives.	Ser capaç de valorar de manera reflexiva i crítica les activitats físiques, lúdiques i esportives.	Considerar les activitats físiques, lúdiques i esportives com un eix vertebrador de la cultura, la qual abasta una societat. Al mateix temps s'és espectador seguint uns valors positius.

- Objectiu: Utilitzar recursos de recerca i d'intercanvi d'informació relacionada amb l'àrea, fent servir diferents fonts i fent ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, de manera responsable, per desenvolupar un esperit crític davant els missatges que reben i elaboren.

Dimensió		
Física	Psicològica	Social
	Ser responsable i crític davant la informació trobada i elaborada.	Col·laborar amb altres escolars en la cerca d'informació i entenent la riquesa i la necessitat de l'intercanvi per afavorir l'aprenentatge.

- Objectiu: Conèixer, valorar, practicar i transmetre els jocs tradicionals de les Illes Balears com a elements característics de la nostra cultura.

Dimensió		
Física	Psicològica	Social
Practicar jocs tradicionals de les Illes Balears.	Reconèixer i valorar la riquesa dels jocs tradicionals com a part de la nostra cultura, coneixent-la i respectant-la.	Entendre la cultura com a element que uneix i abasta una societat; establint-se com a punt d'unió i de trobada entre nosaltres.

Font: Decret 32/2014. Elaboració pròpia

Anàlisi dels continguts

El Decret 32/2014 defineix els continguts com un «conjunt de coneixements, habilitats, destreses i actituds que contribueixen a aconseguir els objectius de l'etapa educativa i a adquirir competències. Els continguts s'ordenen en assignatures que s'organitzen en àrees». Observant el RD 126/2014, es pot veure com es va optar per l'eliminació de l'estructuració dels continguts per cicles, i sembla que es dona d'aquesta manera, igual que amb els objectius d'etapa, més llibertat al professorat per a la seva programació (Pastor-Vicedo *et al.*, 2015). No obstant això, l'Administració de les Illes Balears presenta el seu currículum distribuït de nou per cicles.

Una altra diferència, respecte al currículum estatal enfront del de l'Administració és el plantejament, ja que el Decret 32/2014 planteja els continguts distribuïts en cinc blocs, així com ho feia el RD 1513/2006; en canvi, el RD 126/2014 opta per substituir-los per cinc situacions motrius.

Agafant com a punt de referència el currículum de les Illes Balears, els blocs que es presenten són:

- Bloc 1. El cos: imatge i percepció
- Bloc 2. Habilitats motrius
- Bloc 3. Activitats físiques artístiques i expressives
- Bloc 4. Activitat física i salut
- Bloc 5. Jocs i activitats esportives.

Encara que, de manera clara, és en el bloc 4. Activitat física i salut, en el qual se centrarà l'anàlisi d'aquest apartat, no s'ha d'oblidar la triple dimensió de la salut, la qual cosa fa que els blocs restants hi tinguin també una implicació. Els dos primers blocs tindrien una implicació en la salut física i psicològica, sent també social en el moment en el qual es plantegin activitats cooperatives o l'escolar hagi d'acceptar des del respecte els altres participants com a agents iguals a ell. En el bloc 3, es fan presents les dimensions física i psicològica, a causa del moviment que suposen aquestes activitats físiques i la creativitat necessària per desenvolupar aquests continguts, encara que també s'hi podria veure reflectida la dimensió social, segons com es tractàs. Finalment, el darrer bloc té una forta repercussió sobre la salut física, a més de la social, a causa de les relacions entre jugadors que s'estableixen en aquestes activitats i jocs, sent sempre necessari promoure i introduir uns valors socialment ètics en aquesta mena d'activitats.

En el bloc 4 el currículum aclareix que «els continguts treballats en aquest bloc discorren transversals a la resta, ja que inclouen hàbits que cal treballar sempre, amb la finalitat d'aconseguir uns costums perdurables durant tota la vida».

A continuació, seguint en la línia de les anàlisis realitzades anteriorment, es pretén reflexionar sobre les dimensions que adopten els continguts del bloc 4, podent arribar així a una conclusió sobre la dimensió amb més presència. Es farà seguint la distribució per cicles que du a terme el Decret 32/2015 (vegeu el quadre 4).

QUADRE 4. ELS CONTINGUTS DEL BLOC 4 SOTA LES DIMENSIONS DE SALUT

Del primer al tercer curs:			
Contingut/Dimensió	Física	Psicològica	Social
La cura del cos. Adquisició d'hàbits de descans, d'alimentació, posturals, de relaxació i d'exercicis saludables, i consolidació d'hàbits d'higiene corporals.	•		
Reconeixement dels efectes beneficiosos de l'activitat física en la salut i el benestar.		•	
Millora de les capacitats físiques orientades a la salut.	•		
Prevenió de lesions en l'activitat física. Escalfament, dosificació de l'esforç i recuperació.	•		
Identificació de les mesures de seguretat en la pràctica d'Educació Física relacionades amb l'entorn. Ús correcte de materials i instal·lacions.	•		•
Del quart al sisè curs:			
Contingut/Dimensió	Física	Psicològica	Social
La cura del cos. Adquisició d'hàbits de descans, d'alimentació, posturals, de relaxació, d'exercicis saludables i d'autonomia en la higiene corporal.	•	•	
Reconeixement dels efectes beneficiosos de l'activitat física en la salut i el benestar. Identificació de les pràctiques no saludables.	•	•	
Millora de les capacitats físiques orientades a la salut.	•		
Coneixement i prevenió de lesions en l'activitat física. Escalfament, dosificació de l'esforç i recuperació.	•		
Identificar les mesures de seguretat en la pràctica d'Educació Física relacionades amb l'entorn. Ús correcte de materials i instal·lacions.	•		•

Font: Decret 32/2014. Elaboració pròpia

Es pot concloure que els continguts per a tots dos cicles donen una prevalença a la dimensió física, deixant en segon lloc la psicològica i la social. No obstant això, s'ha de recordar que aquestes dues dimensions es veuen secundades en gran manera per les competències i pels objectius.

Anàlisi dels criteris d'avaluació

Així com ho expressa el Decret 32/2014, els criteris d'avaluació «són el referent específic per a avaluar l'aprenentatge dels alumnes. Descriuen allò que es requereix valorar i que els alumnes han d'aconseguir, tant en coneixements com en competències. Responen al que es pretén aconseguir en cada assignatura». Per aquest motiu, és fonamental que els continguts que es presenten en cadascun dels blocs tinguin una correspondència amb els criteris d'avaluació, amb l'objectiu de conèixer així què ha d'aconseguir l'escolar.

A continuació, s'analiza la relació dels continguts del bloc 4 (tractats anteriorment) amb els criteris d'avaluació (vegeu el quadre 5). A causa de la gran similitud entre els criteris d'avaluació dels dos cicles, i plantejades ja les diferències dels continguts en el quadre 4, s'opta per desenvolupar l'anàlisi al segon cicle, la qual pot traslladar-se amb les mateixes relacions al primer cicle.

QUADRE 5. RELACIÓ ENTRE ELS CONTINGUTS DEL BLOC 4 I ELS CRITERIS D'AVALUACIÓ

Contingut/Dimensió	Criteris d'avaluació
La cura del cos. Adquisició d'hàbits de descans, d'alimentació, posturals, de relaxació, d'exercicis saludables i d'autonomia en la higiene corporal.	1. Reconèixer els efectes de l'exercici físic, la higiene, l'alimentació i els hàbits posturals sobre la salut i el benestar; i manifestar una actitud responsable cap a un mateix.
Reconeixement dels efectes beneficiosos de l'activitat física en la salut i el benestar. Identificació de les pràctiques no saludables.	1. Reconèixer els efectes de l'exercici físic, la higiene, l'alimentació i els hàbits posturals sobre la salut i el benestar; i manifestar una actitud responsable cap a un mateix.
Millora de les capacitats físiques orientades a la salut.	2. Millorar el nivell de les capacitats físiques, regulant i dosificant la intensitat i la durada de l'esforç i tenint en compte les possibilitats pròpies i la seva relació amb la salut.
Coneixement i prevenció de lesions en l'activitat física. Escalfament, dosificació de l'esforç i recuperació.	3. Identificar i interioritzar la importància de la prevenció, la recuperació i les mesures de seguretat en la pràctica de l'activitat física.
Identificar les mesures de seguretat en la pràctica d'Educació Física relacionades amb l'entorn. Ús correcte de materials i instal·lacions.	3. Identificar i interioritzar la importància de la prevenció, la recuperació i les mesures de seguretat en la pràctica de l'activitat física.

Font: Decret 32/2014. Elaboració pròpia.

Com es pot observar, tots els continguts es corresponen amb un criteri d'avaluació. No obstant això, es fa encara més patent la importància que dona el bloc a la salut pel que fa a la dimensió física, quedant molt reduïdes la dimensió psicològica i la social.

Anàlisi dels estàndards d'aprenentatge

Finalment, els estàndards d'aprenentatge avaluables es defineixen en el Decret 32/2014 com a «especificacions dels criteris d'avaluació que permeten definir els resultats d'aprenentatge i que concreten el que l'alumne ha de saber, comprendre i saber fer en cada assignatura; han de ser observables, mesurables i avaluables i permetre graduar el rendiment o la consecució aconseguida. El seu disseny ha de contribuir i facilitar el disseny de proves estandarditzades i comparables». Així com indiquen Pastor-Vicedo *et al.* (2015), els estàndards apareixen com un element nou, introduïts en la nova legislació, RD 126/2014, ja que no s'esmentaven en el RD 1513/2006.

A continuació, es presenta el quadre 6, la qual mostra la relació entre els criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge. Així com indica el currículum, aquests han de ser observables, mesurables i avaluables. De la mateixa manera que anteriorment, es desenvoluparà el següent quadre amb els criteris i estàndards del segon cicle, a causa del gran parentiu que presenten.

QUADRE 6. RELACIÓ ENTRE ELS CRITERIS D'AVALUACIÓ I ELS ESTÀNDARDS D'APRENENTATGE

Criteris d'avaluació	Estàndards d'aprenentatge avaluables	Dimensió		
		F	P	S
1. Reconèixer els efectes de l'exercici físic, la higiene, l'alimentació i els hàbits posturals sobre la salut i el benestar, i manifestar una actitud responsable cap a un mateix.	1.1. Té interès per millorar les capacitats físiques. 1.2. Relaciona els principals hàbits d'alimentació amb l'activitat física (horaris de menjar, qualitat i quantitat d'aliments ingerits, etc.). 1.3. Identifica els aspectes beneficiosos de l'exercici físic per a la salut. 1.4. Descriu els efectes negatius del sedentarisme, d'una dieta desequilibrada i del consum d'alcohol, tabac i altres substàncies. 1.5. Fa escalfaments i en valora la funció preventiva.	<ul style="list-style-type: none"> • • • • • 		
2. Millorar el nivell de les capacitats físiques, regulant i dosificant la intensitat i la durada de l'esforç i tenint en compte les possibilitats pròpies i la seva relació amb la salut.	2.1. Mostra una millora global respecte del nivell inicial de les capacitats físiques orientades a la salut. 2.2. Identifica la seva freqüència cardíaca i respiratòria en diferents intensitats d'esforç. 2.3. Adapta la intensitat de l'esforç al temps de durada de l'activitat. 2.4. Identifica el seu nivell i compara els resultats obtinguts en proves de valoració de les capacitats físiques i coordinatives amb els valors corresponents a la seva edat.	<ul style="list-style-type: none"> • • • • 		
3. Identificar i interioritzar la importància de la prevenció, la recuperació i les mesures de seguretat en la pràctica de l'activitat física.	3.1. Explica i reconeix les lesions i les malalties esportives més comunes, així com les accions preventives i els primers auxilis.	<ul style="list-style-type: none"> • 		

Font: Decret 32/2015. Elaboració pròpia. F: física; P: psicològica; S: social

Es pot observar que tots els estàndards d'aprenentatge avaluables s'enfoquen a la consecució de la salut en la dimensió física. Cal destacar també l'estàndard 1.5, el qual es considera que està relacionat amb el criteri d'avaluació número 3 i no amb el número 1. A més, al número 3 hauria de correspondre-li com a mínim un altre estàndard d'aprenentatge, ja que, si no, perd sentit la ramificació dels criteris amb els estàndards.

3. CONCLUSIONS

Després d'haver realitzat aquesta anàlisi del marc normatiu al qual fa referència el disseny de la recerca presentada, enfocant-se constantment en l'Educació Física i concretament en el tractament de la salut des del document esmentat, i al mateix temps contrastant la informació amb el currículum general de les Illes Balears i l'estatal, RD 126/2014, es pot concloure que la salut ocupa un lloc rellevant en el currículum general de les Illes Balears, en què és un objectiu transversal, el qual pretén des de les diferents matèries impartir uns coneixements i hàbits saludables, sota la dimensió física, psicològica i social. Cal indicar també que la salut manté una estreta relació amb les competències, ja que contribueix al seu desenvolupament. No obstant això, quan ens endinsam en el currículum d'Educació Física de l'etapa d'educació primària de les Illes Balears, es conclou que la triple dimensió de salut s'aborda a través dels objectius. No és així en els continguts del bloc 4, en els criteris d'avaluació i en els estàndards d'aprenentatge, en els quals s'observa que la dimensió predominant és la física.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Contreras, O.; Prieto-Ayuso, A.; León, M. P.; Infantes-Paniagua, Á. (2017). El peso de la educación física en el horario escolar. *Didacticae*, 3, 91–101. <https://doi.org/10.1344/did.2018.3.91-101>

Devís, J.; Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones Mundiales sobre Actividad Física para la Salud*. Ginebra. https://doi.org/978_92_4_359997_7

Pastor-Vicedo, J. C.; Gil-Madróna, P.; Prieto-Ayuso, A.; González-Villora, S. (2015). Los contenidos de salud en el área de educación física: Análisis del currículum vigente. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 134–140.

Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 19 de juliol de 2014, núm. 97, 33178–332.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establecen el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de març de 2014, núm. 52, 19349-19420.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de desembre de 2006, núm. 293, 43053-43102.

«Vídeos del barri»: acció artísticopedagògica entre l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears, el CEIP i ESO Pintor Joan Miró i la Universitat de les Illes Balears

Noemy Berbel

Maria del Pilar Rovira

RESUM

Presentem «VÍdeos del barri», una acció col·laborativa de codisseny entre tres institucions educatives que va permetre valorar el barri Nou Llevant – Soledat Sud de Palma, passejar pels seus carrers i interactuar amb la gent que l'habita. Va ser una experiència enriquidora per a tots els participants i el resultat de la col·laboració foren deu vídeos temàtics sobre deu espais representatius del barri. Aquesta acció forma part del projecte «Re-habitar el barri», finançat per FEDER, el Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats, i l'Agència Estatal d'Investigació (EDU2017-84750-R_FEDER/MCIU/AEI).

RESUMEN

Presentamos «VÍdeos del barrio», una acción colaborativa de co-diseño entre tres instituciones educativas que permitió poner en valor el barrio de Nou Llevant-Soledad Sud de Palma, pasear por sus calles e interactuar con la gente que lo habita. Fue una experiencia enriquecedora para todos los participantes y el resultado de la colaboración fueron diez vídeos temáticos sobre diez espacios representativos del barrio. Esta acción forma parte del proyecto «Re-habitar el barrio», financiado por FEDER, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y la Agencia Estatal de Investigación (EDU2017-84750-R_FEDER/MCIU/AEI).

I. INTRODUCCIÓ

L'European Design Leadership Board percep el disseny com un motor d'innovació no tecnològica centrada en l'usuari (Thomson & Koskinen, 2012, p. 19-20). D'acord amb aquesta definició, el disseny es considera simultàniament: activitat professional econòmica, eina clau de gestió empresarial, sector econòmic especialitzat i política pública. Concretament, fa referència al disseny com una activitat d'innovació no tecnològica centrada en l'usuari, que posa el focus d'atenció en les persones al llarg de tot el procés de disseny, en el que es defineixen nous productes (béns i serveis) (Thomson & Koskinen, 2012).

Precisament aquest aspecte que centra el disseny en els usuaris (*user-centred*) i en les persones (*people-centred*) posa en relleu la importància del treball en equip i del codisseny, que l'European Design Leadership Board defineix com una metodologia centrada en la comunitat que els dissenyadors utilitzen per permetre a les persones destinatàries participar en el disseny de les solucions als seus problemes (Thomson & Koskinen, 2012, p. 77), donant als usuaris finals un paper cada vegada més actiu al llarg de tot el procés de disseny, des de l'inici del desenvolupament del producte (béns, serveis) fins al final d'aquest procés (Thomson & Koskinen, 2012, p. 24).

En aquest context, els ensenyaments artístics superiors de disseny són ensenyaments professionals i, per això, habitualment, el professorat intenta enfocar les propostes de col·laboració des d'un punt de vista professional i, en la mesura d'allò que és possible, establir una relació dissenyador-client per potenciar el codisseny. El Centre fomenta activament aquest tipus de col·laboració, precisament, perquè els mètodes de codisseny apropen l'usuari al procés de creació del disseny (Thomson & Koskinen, 2012, p. 38).

Pe aquest motiu, durant el primer semestre de l'any acadèmic 2018-2019 un grup d'estudiants de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears varen col·laborar en el projecte «Re-habitar el barri: Processos de transformació i empoderament entre Universitat-Escola-Societat a través de pràctiques artístiques» (2018-2021) (EDU2017-84750-R_FEDER/MCIU/AEI). Aquest projecte de recerca té un triple objectiu:

1. Dissenyar un programa artístic transdisciplinari d'intervenció socioeducativa basat en la interconnexió universitat, escola i societat.
2. Implementar el programa en el barri Nou Llevant – Soledat Sud de Palma.
3. Avaluar la implementació del programa i el seu impacte en l'àmbit educatiu, artístic, social i cultural.

«Mi barrio, mi escuela», el programa artístic transdisciplinari d'intervenció socioeducativa resultant, està format per un total de 29 accions artístiques i pedagògiques, dues de les quals es basaren en l'elaboració d'audiovisuals com a eina d'aproximació al context del barri: «Vídeos del barri» i «Miradas» (Berbel-Gómez et al., 2021).

En l'acció titulada «Vídeos del barri» treballaren conjuntament l'alumnat de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears, l'alumnat del Grau d'Educació Primària de la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears i estudiants de primària del CEIP i ESO Pintor Joan Miró.

Els estudiants de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears varen dur a terme aquesta col·laboració en el marc dels estudis de Disseny Gràfic. Per aquest motiu, es va plantejar l'activitat de tal manera que posés un èmfasi especial en el perfil professional dels dissenyadors gràfics.

Els resultats d'aprenentatge definits a priori pels responsables de l'acció varen ser:

- Participar en un projecte transdisciplinari.
- Desenvolupar una experiència que potencii l'adquisició de competències transversals.
- Mostrar el disseny com a factor clau d'èxit per a les organitzacions.

2. L'ENCÀRREC: «VÍDEOS DEL BARRI»

L'activitat desenvolupada «Vídeos del barri» consistia a elaborar una sèrie de deu vídeos temàtics sobre el barri Nou Llevant – Soledad Sud de Palma. Parlem de la creació de continguts, gravació del material audiovisual i muntatge del vídeo, sota la consigna de donar el protagonisme als espais seleccionats i, en la mesura d'allò que fos possible, també als amfitrions, l'alumnat del CEIP i ESO Pintor Joan Miró.

Volem destacar que l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears promou col·laboracions amb entitats externes per desenvolupar activitats creatives des d'un punt de vista professional.

Aquests tipus de col·laboracions són importants perquè ajuden a introduir l'alumnat de disseny gràfic en el món professional (*learn by doing*, 'aprendre fent').

Concretament, per aquest projecte, s'establiren els rols següents:

- L'alumnat de tercer curs del Títol Superior de Disseny (Gràfic) de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears són els professionals.
- L'alumnat de tercer curs del Grau d'Educació Primària de la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears són els clients.
- L'alumnat de quart curs de primària del CEIP i ESO Pintor Joan Miró són els usuaris i destinataris finals de l'acció de comunicació.

És més, aquesta col·laboració va permetre posar èmfasi en el perfil professional dels dissenyadors que l'article 3.2 del Reial decret 633/2010, de 14 de maig, pel qual es regula el contingut bàsic dels ensenyaments artístics superiors de Grau de Disseny establertes a la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig d'Educació (BOE núm. 137, 05-06-2010) concreta com el d'un professional qualificat capaç de concebre, fonamentar i documentar un procés creatiu a través del domini dels principis teòrics i pràctics del disseny i de la metodologia projectual, capaç d'integrar els diversos llenguatges, les tècniques i les tecnologies en la correcta materialització de missatges, ambients i productes, i significats.

Més concretament, l'Annex I de l'esmentada disposició normativa posa un èmfasi especial en el perfil professional d'un dissenyador gràfic, que defineix com un creador, l'activitat del qual té per objecte la utilització del llenguatge gràfic per generar missatges i comunicar continguts de naturalesa diversa amb diferents mitjans i per als diferents canals de comunicació. Per a l'acció que ens ocupa, varen seleccionar disseny audiovisual i docència com els àmbits d'activitat del perfil professional a treballar.



Imatge 1. Sessió de coordinació al Campus entre l'alumnat de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears i els de la Universitat de les Illes Balears.

I tot això perquè, arrelada en els principis del disseny, l'educació del disseny fomenta la creativitat i desenvolupa un sentit del llenguatge de l'estètica i genera habilitats de visualització, juntament amb habilitats d'artesanía i creació, promou habilitats en la recerca de problemes estratègics i en la resolució creativa d'aquests problemes. L'experiència en l'ús de mètodes de disseny (tant *pensar com fer*) aporta una comprensió dels enfocaments centrats en l'usuari en la presa de decisions i en la comprensió de la cultura i el valor emocional del disseny com un component de producte, serveis i entorns. D'aquesta manera, l'alumnat pren consciència de les decisions de disseny, que existeixen

en tots els aspectes de la seva vida, i pren decisions en el marc del disseny (Thomson & Koskinen, 2012, p. 60).

3. L'EXECUCIÓ DE L'ENCÀRREC

Per desenvolupar l'exercici, es varen crear deu equips de treball: un per a cada espai seleccionat, entre l'alumnat dels tres centres educatius implicats: Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (2-3 persones per grup), Universitat de les Illes Balears (5-7 persones per grup) i CEIP i ESO Pintor Joan Miró (1-3 persones per grup).



Imatge 2.

Trobada conjunta entre els participants a l'acció «VÍdeos del barri».

Un cop definits els espais i acotats els grups de treball, se celebraren diferents trobades entre tots els participants:

- 21 de setembre de 2018. Trobada en el Campus de la Universitat de les Illes Balears entre l'alumnat de tercer curs del Títol Superior de Disseny (Gràfic) i de tercer curs del Grau d'Educació Primària, per crear els grups de treball (Fig. 1).
- 19 d'octubre de 2018. Trobada al CEIP i ESO Pintor Joan Miró entre estudiants dels tres col·lectius implicats en l'acció, per documentar gràficament els espais seleccionats (Fig. 2).
- 23 de gener de 2019. Trobada al CEIP i ESO Pintor Joan Miró entre l'alumnat de quart curs de primària i tercer curs del Títol Superior de Disseny (Gràfic), per mostrar el resultat de l'experiència amb la projecció dels deu vídeos.

4. ELS RESULTATS DE L'ENCÀRREC

Com ja hem avançat, el 23 de gener de 2019 es varen projectar en primícia al CEIP i ESO Pintor Joan Miró els deu vídeos elaborats en el marc de l'acció «VÍdeos del barri». Tal com succeeix en el

món professional, es va realitzar un pretest amb els destinataris de l'acció, l'alumnat de quart curs de primària del CEIP i ESO Pintor Joan Miró, en aquest cas, abans de llançar un producte al mercat.

Una vegada mostrats i esmenats els vídeos, es varen posar a disposició del públic, a través del canal de YouTube de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (Fig. 3).

1. Parc Krekovic
2. Habitatges de protecció oficial
3. CEIP i ESO Pintor Joan Miró
4. Comerços
5. Horts del caseriu de la Soledat
6. Palau de Congressos de Palma
7. Església parroquial de Nostra Senyora de la Soledat
8. Complex industrial de Can Ribas
9. Calçats Gorila, S.A.
10. Museu Krekovic

Alguns dels espais mostrats, com ara, els horts, ja no existeixen, motiu pel qual aquesta acció ha de servir de testimoniatge d'un passat que no hauríem d'oblidar.



Imatge 3.

Codi QR dels deu vídeos de l'acció «Vídeos del barri».

Per valorar el grau de satisfacció global de l'activitat dels participants del CEIP i ESO Pintor i Joan Miró, hem utilitzat un qüestionari, emplenat el mateix dia de la projecció dels vídeos. Els resultats aconseguits mostren una qualificació de 9,2 per part dels estudiants i un 10 de les mestres. Així mateix, a Berbel-Gómez i Díaz-Gómez (2020) es recull l'avaluació del projecte per part d'alumnat de la Universitat de les Illes Balears.

Pel que fa a l'alumnat de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears, es va utilitzar una rúbrica per fer una autoavaluació de l'activitat, i en volem destacar alguns resultats interessants. Tal com estava previst, el disseny audiovisual ha estat l'àmbit principal del perfil professional que s'ha treballat en aquest exercici, identificat per dos de cada tres estudiants de disseny gràfic (64,3 %). També han identificat altres àmbits del perfil professional que tenen diferent espai a l'aula com, per exemple, la docència, amb un 7,1 %. És més, malgrat que no estava previst inicialment per les investigadores, un de cada dos estudiants ha treballat la recerca (50 %) per completar la informació proporcionada per la organització i pels participants del CEIP i ESO Pintor i Joan Miró.

Paral·lelament a l'autoavaluació de l'experiència, l'alumnat de l'Escola d'Art i Superior de Disseny varen escriure un microrelat de la seva participació en l'acció «Vídeos del barri», en què han destacat els següents aspectes de la proposta:

- Sortir fora del centre educatiu per interactuar amb el medi.
«Lo principal a destacar ha sido el conocer lugares antes no visitados por mí, también destacar el hecho de haber aprendido algunas cosas nuevas.»

«La mejor experiencia fue conocer un barrio del cual no sabía mucho, ver la gente que lo habita.»
- Treballar en equip, per desenvolupar un projecte transdisciplinari col·laboratiu, en la mesura que això fos possible.
«Hace unos meses comencé tercero de diseño gráfico y nos propusieron dos proyectos en grupo con dos escuelas diferentes. Uno de ellos eran los alumnos de magisterio de la UIB. Estábamos expectantes y curiosos por saber cómo iba a ser. Nos tocó un grupo muy simpático con el que descubrimos cosas en común. A pesar de sentirnos desconcertados en algunos puntos conseguimos superar las dudas y llegamos a crear nuestro proyecto. Actualmente todos seguimos en contacto.»

«Para empezar, nos conocimos con los alumnos de la UIB para formar los grupos de trabajo. Seguidamente, quedamos todos los grupos para conocer a los niños de la escuela con los que trabajaríamos. Para acabar tuvimos que ponernos de acuerdo el grupo de trabajo de la EASDIB, con el fin de componer el vídeo que nos pedían.»

«Una vez adaptados al equipo y a la forma de trabajar de cada uno, nos complementamos para desarrollar el encargo, al ver que todos ponían de su parte el trabajo fue genial. Una buena experiencia en general.»

«Esta experiencia me ha servido para un futuro organizar proyectos con otras personas y colaborar con éstos.»
- Fer un producte audiovisual.
«Ha sido una experiencia grata conocer a los niños, su vecindario y poder retratarlos en vídeo.»
- Treballar amb menors d'edat, un col·lectiu al qual l'alumnat de disseny gràfic només tenen l'oportunitat de conèixer indirectament a través d'estudis de mercat, quan desenvolupen un projecte d'aula.
«Fue bastante divertido trabajar con los niños, te das cuenta que cada uno es distinto y además tienen pensamientos más adultos de lo que parecen. Cuando fuimos a la Fábrica Ribas nos contaban sus experiencias y su día a día. Creo que tendríamos que prestar más atención porque los niños tienen algo importante que decirnos y van con la verdad por delante.»

Per altra banda, també es poden inferir alguns aspectes de millora per a futures col·laboracions:

- Més interacció entre el treball que fa l'alumnat de la Universitat de les Illes Balears i el de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears.
- Més temps per fer l'exercici.

Finalment, hem de destacar que el 96,4 % dels estudiants valoraren de forma positiva la seva participació en aquesta experiència de codisseny.

5. CONCLUSIONS

L'escola hauria de ser un espai per a l'experimentació, per la qual cosa vàrem enfocar la participació en el projecte «Re-habitar el barri» com una manera d'interactuar amb altres realitats i crear comunitat a través d'un projecte de codisseny entre l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears, el CEIP i ESO Pintor Joan Miró i la Universitat de les Illes Balears.

L'acció «Vídeos del barri» va permetre valorar la idiosincràsia del barri Nou Llevant – Soledat Sud de Palma, desconegut per la majoria dels palmesans, passejar pels seus carrers i interactuar amb la gent que l'habita, de la mà dels nostres amfitrions: l'alumnat del CEIP i ESO Pintor Joan Miró. Aquesta acció artística i pedagògica, que forma part del projecte «Re-habitar el barri», ha estat una mostra de com diferents activitats educatives, lúdiques i creatives, tan necessàries avui en dia per a tota la societat, es converteixen en una eina de creació de vincles entre la comunitat, de configuració d'una imatge col·lectiva i de transformació d'un barri.

De l'acció, cal destacar especialment la importància de promoure propostes que vinculin les activitats professionals amb el context real, tant per als futurs dissenyadors gràfics com per als futurs docents, i, a la vegada, també volem insistir en la tan necessària col·laboració de les institucions d'educació superior amb la comunitat on es troba ubicada, per crear un vincle real i una interconnexió entre universitat, escola i societat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Berbel-Gómez, N.; Ballester-Brage, Ll.; Díaz-Gómez, M. (2021). «Audiovisuals and their influence in the socio-educational sphere: Glances in the Nou Llevant-Soledat Sud neighbourhood». A *Researching Music, Education, Technology a Sempre International Conference (MET2020) / The Twelfth International Research in Music Education Conference (RIME2021)*. Londres (Regne Unit): Royal College of Music. Consultat el dia 28 de juny de 2021 a <<https://www.rcm.ac.uk/research/rime2021/>>.

Berbel-Gómez, N.; Díaz-Gómez, M. (2021). «“Mi Barrio-Mi Escuela”. Programa Artístico Socioeducativo: Voces Críticas para valorar su Eficacia y Eficiencia». A *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11 (1), 77-101.

Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (25 de gener de 2019). *Re-Habitar el Barrio: La Soledad*. Palma: Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears & CEIP i ESO Pintor Joan Miró & Universitat de les Illes Balears. Consultat el dia 28 de juny de 2021 a <https://www.youtube.com/playlist?list=PLw2_V9LpBv4fMNoFX6dcAUJScou8SXhGp>.

Reial decret 633/2010, de 14 de maig, pel qual es regula el contingut bàsic dels ensenyaments artístics superiors de Grau de Disseny establertes a la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig d'Educació (BOE núm. 137, 05-06-2010).

Thomson, M. & Koskinen, T. (Ed.) (2012). *Design for Growth & Prosperity. Report and Recommendations of the European Design Leadership Board*. DG de Empresa e Indústria de la Comisión Europea. Consultat el dia 28 de juny de 2021 a <http://europeandesigninnovation.eu/wp-content/uploads/2012/09/Design_for_Growth_and_Prosperty_.pdf>.

Doctorat en Educació a la Universitat de les Illes Balears. Tesis doctorals llegides durant el curs 2020-2021

Albert Cabellos

RESUM

L'Escola de Doctorat de la Universitat de les Illes Balears és la unitat que s'encarrega de gestionar i organitzar els estudis de doctorat. Des del curs 2013-2014 el programa en Educació és un dels 24 que s'ofereixen i, durant el darrer any acadèmic (2020-2021), es llegiren 8 tesis doctorals. Aquestes versen sobre temes com la gestió del currículum educatiu, els sentiments vinculats al voluntariat sociosanitari, la presència de l'educació artística a l'educació infantil, la influència de la premsa de guerra en l'educació de l'exèrcit republicà a la Guerra Civil espanyola, les polítiques actives de formació i ocupació a les Balears, la validació d'un programa familiar basat en l'evidència per a la promoció de l'autonomia individual d'adults majors, l'autogestió de l'asma en pacients pediàtrics i l'avaluació de l'eficàcia d'un programa familiar de prevenció universal basat en l'evidència. En aquest article es farà un breu repàs de cada una d'aquestes tesis doctorals.

RESUMEN

La Escuela de Doctorado de la Universidad de las Illes Balears es la unidad que se encarga de gestionar y organizar los estudios de doctorado. Desde el curso 2013-2014 el programa en Educación es uno de los 24 que se ofrecen y, durante el último año académico (2020-2021), se leyeron 8 tesis doctorales. Estas versan sobre temas como la gestión del currículum educativo, los sentimientos vinculados al voluntariado sociosanitario, la presencia de la educación artística en Educación Infantil, la influencia de la prensa de guerra en la educación del ejército republicano en la Guerra Civil española, las políticas activas de formación y ocupación en las Balears, la validación de un programa familiar basado en la evidencia para la promoción de la autonomía individual de adultos mayores, la autogestión del asma en pacientes pediátricos y la evaluación de la eficacia de un programa familiar de prevención universal basado en la evidencia. En este artículo se hará un breve repaso de cada una de estas tesis doctorales.

I. INTRODUCCIÓ

D'ençà que el novembre de 2011 es creés l'Escola de Doctorat de la Universitat de les Illes Balears (EDUIB d'ara endavant), aquesta és la que organitza i gestiona els estudis universitaris de tercer cicle. L'EDUIB s'ubica a l'edifici Antoni Maria Alcover i Sureda, al Campus de la UIB, i hi intervenen tant agents amb activitat R+D+I universitaris (grups de recerca, departaments, instituts de recerca, etc.) com centres d'investigació externs.

Des del curs 2015-2016, l'oferta de l'EDUIB s'ha mantingut estable amb 24 programes de doctorat, dividits en 5 branques de coneixement. A partir del curs 2021-2022, el Doctorat en Nutrició i Ciències dels Aliments passa a ser d'un pla d'estudis a extingir (quadre 1).

QUADRE I. PROGRAMES DE DOCTORAT OFICIALS 2021-2022 (EDUIB)

Arts i Humanitats	Doctorat en Filologia i Filosofia
	Doctorat en Història, Història de l'Art i Geografia
Ciències	Doctorat en Biologia de les Plantes
	Doctorat en Ciència i Tecnologia Química
	Doctorat en Ecologia Marina
	Doctorat en Física
	Doctorat en Microbiologia Ambiental i Biomèdica
	Doctorat en Nutrigenòmica i Nutrició Personalitzada
	Doctorat en Química Teòrica i Modelització Computacional
Ciències de la Salut	Doctorat en Biotecnologia Biomèdica i Evolutiva
	Doctorat en Investigació Translacional en Salut Pública i Malalties d'Alta Prevalença
	Doctorat en Neurociències
	Doctorat en Psicologia
	Doctorat en Salut Global, Serveis de Salut i Atenció Sociosanitària
Ciències Socials i Jurídiques	Doctorat en Cognició i Evolució Humana
	Doctorat en Dret
	Doctorat en Economia, Organització i Gestió
	Doctorat en Economia Aplicada
	Doctorat en Educació
	Doctorat en Estudis Interdisciplinaris de Gènere
	Doctorat en Tecnologia Educativa
Enginyeria i Arquitectura	Doctorat en Enginyeria Electrònica
	Doctorat en Tecnologies de la Informació i les Comunicacions
Plans d'estudis a extingir	Doctorat en Nutrició i Ciències dels Aliments

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Escola de Doctorat.

Pel que fa als resultats obtinguts durant aquest darrer període (del curs 2015-2016 al 2019-2020), s'han llegit un total de 240 tesis (quadre 2). Els doctorats en Ciències són clarament els que més tesis han llegit (79), seguits per Ciències de la Salut (59), Ciències Socials i Jurídiques (51), Arts i Humanitats (29) i Enginyeria i Arquitectura (22).

QUADRE 2. TESIS LLEGIDES DURANT EL PERÍODE DE 2015-2016 A 2019-2020 PER BRANCA DE CONEIXEMENT I PROGRAMA DE DOCTORAT

	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	Total
Arts i Humanitats	29					
Doctorat en Filologia i Filosofia	0	1	7	2	2	12
Doctorat en Història, Història de l'Art i Geografia	1	3	3	5	5	17
Ciències	79					
Doctorat en Biologia de les Plantes	0	3	2	1	1	7
Doctorat en Ciència i Tecnologia Química	3	2	3	7	5	20
Doctorat en Ecologia Marina	0	1	0	5	0	6
Doctorat en Física	2	1	4	11	10	28
Doctorat en Microbiologia Ambiental i Biomèdica	0	1	2	4	1	8
Doctorat en Nutrigenòmica i Nutrició Personalitzada	0	3	3	1	3	10
Doctorat en Química Teòrica i Modelització Computacional	SD	0	0	0	0	0
Ciències de la Salut	59					
Doctorat en Biotecnologia Biomèdica i Evolutiva	0	0	0	1	2	3
Doctorat en Investigació Translacional en Salut Pública i Malalties d'Alta Prevalença	0	4	7	16	5	32
Doctorat en Neurociències	1	0	1	3	6	11
Doctorat en Psicologia	0	1	0	3	2	6
Doctorat en Salut Global, Serveis de Salut i Atenció Socio sanitària	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Doctorat en Nutrició i Ciències dels Aliments	0	1	1	3	2	7

continua

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	Total
Ciències Socials i Jurídiques						51
Doctorat en Cognició i Evolució Humana	0	0	2	1	5	8
Doctorat en Dret	0	2	1	0	3	6
Doctorat en Economia, Organització i Gestió	1	0	0	1	1	3
Doctorat en Economia Aplicada	1	0	0	2	0	3
Doctorat en Educació	2	1	0	4	5	12
Doctorat en Estudis Interdisciplinaris de Gènere	0	0	0	1	1	2
Doctorat en Tecnologia Educativa	1	2	1	2	4	10
Doctorat en Turisme	0	0	0	3	4	7
Enginyeria i Arquitectura						22
Doctorat en Enginyeria Electrònica	0	0	3	3	0	6
Doctorat en Tecnologies de la Informació i les Comunicacions	2	0	2	5	7	16
Total	14	26	42	84	74	240

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Escola de Doctorat.

2. DOCTORAT EN EDUCACIÓ

El programa de doctorat en Educació, tal com s'ofereix actualment, s'inicià l'any acadèmic 2013-2014, quan els estudis de doctorat comencen a ser regulats pel Reial decret 99/2011. En els cursos anteriors, regulats pel Reial decret 1393/2007, els programes de doctorat en matèria educativa (deixant de banda el Doctorat en Tecnologia Educativa) eren: el Doctorat en Educació Inclusiva, els cursos 2010-2011, 2011-2012 i 2012-2013; i el Doctorat en Educació: Primera Infància, Menors i Família, al curs 2012-2013, coincidint amb el d'Educació Inclusiva un any.

Seguint la informació que aporta l'EDUIB (Universitat de les Illes Balears, 2021) sobre el programa de Doctorat en Educació, aquest incideix, principalment, en l'adquisició de coneixements en mètodes i tècniques d'investigació educativa, tractant de reforçar un conjunt divers de plantejaments i perspectives, cercant, en tot moment, l'excel·lència investigadora. Així, l'objectiu principal del Doctorat en Educació és preparar l'alumnat en la investigació, com a experts i expertes en l'àmbit educatiu des de qualsevol dels enfocaments d'aquesta matèria: didàctica, curricular, social, metodològica, històrica, institucional, professional, etc.

Com s'ha pogut observar al quadre 1, durant el període de 2015-2016 a 2019-2020, es varen llegir un total de 12 tesis doctorals en el programa d'Educació, sent l'any acadèmic 2019-2020 el curs on més tesis es varen llegir (5). El 2020-2021, es va superar aquesta darrera xifra i es varen llegir 8 tesis doctorals. A continuació es presentaran els resums de cadascuna.¹

3. TESIS DOCTORALS EN EDUCACIÓ LLEGIDES EL CURS ACADÈMIC 2020-2021

La lectura de les tesis del curs 2020-2021 va començar a l'inici del curs acadèmic, el setembre de 2020, i va finalitzar el juny de 2021. De les 8 tesis llegides, 7 varen ser presentades per dones i 1 per un home. Pel que fa a la direcció, 10 eren homes i 4 dones. Pel que fa al nombre de tesis dirigides, els doctors Sebastià Verger Gelabert i Jaume Sureda Negre i la doctora Carmen Orte Socías dirigiren dues de les tesis defensades durant aquest curs acadèmic.

Les tesis defensades, per ordre de data de lectura, varen ser les de Viviana Gómez Barrantes (2020), Ana Josefa Cañas Lerma (2020), Maria del Mar Oliver Barceló (2020), Avelina Miquel Lara (2020), Emilio Menéndez Benito (2021), Maria de Lluc Nevot Caldentey (2021), Maria Isabel Vila Córdoba (2021) i Lúdia Sánchez Prieto (2021).

Títol de la tesi	<i>La gestión del currículo en sistemas de formación, bajo el modelo simultáneo, de profesores de secundaria</i>		
Autoria	Dra. Viviana Gómez Barrantes	Data de lectura	16 de setembre de 2020
Direcció de la tesi	Dr. Miquel Francesc Oliver Trobat		
	Dra. Francesca Salvà Mut		

continua

¹ D'una de les tesis doctorals no s'ha pogut aconseguir informació, per la qual cosa només es presentaran 7 resums.

Resum	<p>La tesi doctoral de la doctora Gómez Barrantes posa l'atenció en els factors acadèmics i administratius que intervenen en la gestió del currículum, més enllà de la visió tecnocràtica del concepte i incidint en els elements necessaris per a l'execució dels plans d'estudis.</p> <p>Es realitza un estudi de cas de les carreres formatives del professorat de secundària, dissenyades i executades en el marc del model de formació simultània de la Universitat Nacional de Costa Rica. S'analitza el tipus de gestió curricular de sis carreres a partir del marc normatiu i de l'opinió de les persones encarregades d'aquesta tasca.</p> <p>S'extreuen, com a conclusions principals, la complexitat de la gestió curricular, en què múltiples agents hi estan implicats, la necessitat de coordinació i lideratge per tal de millorar un model més funcional de gestió curricular i, finalment, els reptes que té per endavant el model de formació simultània.</p>
--------------	--

Títol de la tesi	<i>La satisfacción por compasión y el desgaste por empatía en los/as voluntarios/as del ámbito socio-sanitario de Mallorca</i>		
Autoria	Dra. Ana Josefa Cañas Lerma	Data de lectura	26 de novembre de 2020
Direcció de la tesi	Dr. Sebastià Verger Gelabert		
	Dr. José Francisco Campos Vidal		
	Dr. Jaume Sureda Negre		
Resum	<p>Ser voluntari o voluntària en l'àmbit socio-sanitari, on s'estableix un vincle interpersonal així com una exposició a situacions de dificultat, pot comportar tant sentiments positius com negatius. La doctora Cañas Lerma, a la seva tesi doctoral, analitza precisament sentiments com la satisfacció per compassió i el desgast per empatia, i la possible relació existent entre aquests sentiments i alguns factors vinculats al voluntariat socio-sanitari, com són l'empatia, l'engagement i les motivacions o l'autocura.</p> <p>Amb una mostra de 257 persones voluntàries, s'analitzen dades tant quantitatives, a partir de qüestionaris, com qualitatives, mitjançant dos grups de discussió. En el primer cas es recullen dades vinculades a variables sociodemogràfiques, formatives, laborals i sobre el voluntariat. Així mateix, s'utilitzen instruments validats referents a factors com l'empatia o la qualitat de vida. Pel que fa als grups de discussió, l'objectiu se centrava a aprofundir en l'experiència de les persones voluntàries quant als sentiments per compassió i el desgast per empatia, tractant de trobar relacions en les seves experiències amb els factors abans esmenats.</p> <p>Els principals resultats mostren que la majoria de mostra presenta nivells alts de satisfacció per compassió i baixos o mitjans de desgast per empatia. Així mateix, s'observa que a mesura que la satisfacció per compassió puja, també ho fa l'empatia i el compromís. D'altra banda, es mostra com nivells elevats de desgast per empatia comporten nivells baixos en autocura. Les principals conclusions que presenta la doctora Cañas Lerma responen a la necessitat de seguir ampliant el coneixement sobre aquest tema, ja que la presència dels sentiments analitzats estan vinculats amb la permanència del voluntariat dins l'àmbit socio-sanitari.</p>		

Títol de la tesi	<i>Educación artística en los currículos de primera infancia</i>		
Autoria	Dra. Maria del Mar Oliver Barceló	Data de lectura	4 de desembre de 2020
Direcció de la tesi	Dr. Rubén Lluç Comas Forgas		
	Dr. Jaume Sureda Negre		

continua

Resum	<p>La recerca realitzada per la doctora Oliver Barceló a la seva tesi doctoral se centra en la importància atorgada a l'educació artística en els currículums educatius de l'etapa d'educació infantil a Espanya i Llatinoamèrica.</p> <p>A partir d'un esquema d'anàlisi, dissenyat després d'una recerca documental, i un conjunt de categories, provades prèviament a Finlàndia i Nova Zelanda, s'estudia l'estructura curricular de deu currículums iberoamericans, per tal de conèixer el pes de l'educació artística. Posteriorment, amb la intenció d'aprofundir, comparar i enriquir la informació extreta en la fase prèvia, es realitzen vint-i-tres entrevistes semiestructurades a professionals de l'educació de diversos països d'Espanya i Llatinoamèrica. Finalment, amb les dades obtingudes, es presenta un instrument d'avaluació de la qualitat de l'educació artística en els currículums d'educació infantil.</p> <p>Els principals resultats mostren com l'educació artística encara no gaudeix de la suficient importància als currículums educatius analitzats. Disciplines tradicionals com les arts plàstiques, la música, la dansa o les arts dramàtiques tenen més presència; d'altres com la fotografia, l'arquitectura o els muntatges integrats són residuals dins les aules.</p> <p>Amb les dades obtingudes, la doctora Oliver Barceló conclou, basant-se en la literatura, que cal treballar més per introduir l'educació artística en els currículums educatius de l'educació infantil. La capacitat que té aquest tipus de formació en la capacitació en valors i a l'hora de fomentar la perspectiva crítica en l'alumnat justifica la importància d'incorporar les arts com a part del currículum educatiu durant la infància.</p>
--------------	---

Títol de la tesi	<i>Fotografía y educación en la prensa de guerra republicana en España (1936-1939)</i>		
Autoria	Dra. Avelina Miquel Lara	Data de lectura	11 de desembre de 2020
Direcció de la tesi	Dr. Bernat Sureda Garcia		
	Dra. Francisca Comas Rubí		

Resum	<p>La tesi doctoral de la doctora Miquel Lara se centra en l'anàlisi educativa de la premsa de guerra produïda per i per a l'exèrcit republicà durant la Guerra Civil espanyola. Concretament, la recerca pretén estudiar com l'ús de la imatge en aquest tipus de publicacions influïa ideològicament i moralment en els soldats republicans.</p> <p>S'utilitza el mètode històric, adaptat al camp de la història de l'educació, fent-se valer d'altres perspectives com la sociològica i la semiòtica, per tal d'interpretar les imatges produïdes. Les fonts documentals, per a l'accés a la premsa de guerra analitzada, varen ser el Centre Documental de la Memòria Històrica (CDMH), l'Arxiu General Militar d'Àvila (AGMA) i l'Heremoteca Municipal de Madrid (HMM).</p> <p>La doctora Miquel Lara conclou que l'ús de la imatge com a recurs educatiu, i utilitzada amb una determinada estratègia visual, es produïa amb la finalitat de fomentar un conjunt de valors i actituds en el front republicà. Així mateix, atesa l'alta taxa d'analfabetisme, l'ús de la imatge era el millor recurs per tal de transmetre de manera directa una visió política, moral i militar concreta.</p>
--------------	--

Títol de la tesi	<i>Mecanismos públicos de formación y transición al empleo juvenil. El ejemplo de las Islas Baleares a través del escalamiento de competencias en el marco de estrategias y medidas de intervención contextualizadas en itinerarios de riesgo de abandono formativo y empleo poco cualificado</i>		
Autoria	Dr. Emilio Menéndez Benito	Data de lectura	13 d'abril de 2021
Direcció de la tesi	Dr. Josep Lluís Oliver Torelló		
	Dr. Lluís Ballester Brage		

continua

Resum	<p>Les polítiques públiques actives d'ocupació i el desenvolupament de polítiques de requalificació, de formació contínua i d'aprenentatge per a tota la vida, com a mecanismes de prevenció i com a eines per lluitar contra la vulnerabilitat educativa i econòmica, són el nucli central de la investigació realitzada pel doctor Menéndez Benito.</p> <p>Concretament, la tesi posa l'atenció en com aquestes actuacions públiques arriben a ser flexibles, apropiades i ajustades en competències a les demandes i característiques d'una determinada població diana.</p> <p>La tesi del doctor Menéndez Benito mostra com, en un context tan particular com les Illes Balears, un territori amb altes ràtios d'abandonament escolar prematur, una elevada taxa d'ocupació al sector turístic, ocupacions poc qualificades i amb altes taxes d'activitat laboral temporal, la mentalitat i tipologia econòmica afavoreix la reproducció intergeneracional de l'estructura laboral i, per tant, les condicions socioeducatives i socioeconòmiques.</p>
--------------	--

Títol de la tesi	<i>Validación del Programa de Competencia Familiar Universal Auto (PCF-U-Auto): implicación familiar para la promoción de la autonomía individual de adultos mayores</i>		
Autoria	Dra. Maria de Lluç Nevot Caldentey	Data de lectura	2 de juny de 2021
Direcció de la tesi	Dra. Carmen Orte Socias		
Resum	<p>Dr. Joan Amer Fernández</p> <p>Espanya s'ha convertit en un dels països més envellits, tant a nivell europeu com a nivell mundial. L'augment de l'esperança de vida ha suposat l'increment de les taxes de conicitat i de dependència. Per a la seva investigació, la doctora Nevot Caldentey, va detectar la necessitat d'atenció a les persones majors per prevenir taxes més elevades, posant l'atenció en la promoció de l'autonomia personal, com a clau per garantir l'envelliment actiu.</p> <p>Els programes basats en l'evidència mostraren ser una estratègia eficaç per al desenvolupament d'habilitats de relacions familiars per promoure la resiliència. Les relacions familiars positives tornen essencials per a la salut a mesura que avança l'edat i són el principal matalàs que amorteix l'impacte de les situacions de dependència i dels canvis de l'envelliment.</p> <p>Per aquest motiu, la doctora Nevot Caldentey dissenyà el Programa de Competència Familiar-Auto. Es tracta d'un programa de 6 sessions que treballa des de diferents vessants, tant educatives com socials. Es dissenyà amb l'objectiu d'orientar i formar, tant les persones adultes majors com les persones properes, en les destreses d'afrontament efectiu dels canvis i en la promoció del seu benestar.</p> <p>Els resultats principals mostraren millores en les dinàmiques familiars, en la capacitat per afrontar exitosament els canvis, en la cohesió familiar i en el suport familiar. Es conclou que és possible promoure l'autonomia personal a partir de l'enfortiment familiar amb el PCF-U-Auto.</p>		

Títol de la tesi	<i>La autogestión del asma en pacientes pediátricos a través de un material multimedia</i>		
Autoria	Dra. María Isabel Vila Córdoba	Data de lectura	8 de juny de 2021
Direcció de la tesi	Dr. Sebastià Verger Gelabert		
Resum	Dra. Francesca Negre Bennàssar		
Resum	<i>Sense informació</i>		

Títol de la tesi	<i>Programas universales de prevención de consumo de sustancias basados en la evidencia. Validación del programa de Competencia Familiar y formación de formadores</i>		
Autoria	Dra. Lidia Sánchez Prieto	Data de lectura	21 de juny de 2021
Direcció de la tesi	Dra. Carmen Orte Socias		
	Dr. Juan José Montaña Moreno		
Resum	<p>La tesi doctoral de la doctora Sánchez Prieto posa l'atenció en la prevenció universal del consum de substàncies durant l'adolescència. L'evidència científica mostra com els programes familiars basats en l'evidència són estratègies eficaces per prevenir aquest problema greu de salut pública.</p> <p>Els objectius de la investigació de la doctora Sánchez Prieto se centren, per una banda, en l'avaluació de l'eficàcia del Programa de Competència Familiar Universal 11-14, analitzant variables familiars (estils de criança parental i dinàmiques familiars) i variables individuals dels i les adolescents (internalització i externalització de simptomatologia). Per l'altra, es volia analitzar la capacitat d'influència dels formadors i formadores en l'eficàcia del PCF 11-14.</p> <p>Quant al primer objectiu, els principals resultats mostraren que, després de les 6 sessions del PCF 11-14, milloraven els estils de criança parental i les dinàmiques familiars. Així mateix, la internalització i la externalització dels i les joves minyaven. L'avaluació longitudinal, sis mesos després de l'aplicació del programa, va mostrar com els resultats es mantenen.</p> <p>Per que fa al segon objectiu, els resultats demostraren que les competències intrapersonals i interpersonal de les formadores i els formadors poden influir en la internalització de la simptomatologia en l'adolescència. Així mateix, les competències professionals limitades s'associen amb menors canvis en els resultats del programa.</p> <p>Com a conclusió, la doctora Sánchez Prieto posa de manifest que les intervencions preventives breus són eficaces com a mecanismes preventius dirigits a l'adolescència. Les competències professionals dels formadors i formadores són fonamentals per aconseguir-ho.</p>		

4. CLOENDA

Com es veu, el programa de doctorat en Educació de la UIB ofereix un ampli ventall de possibilitats per generar coneixement en l'àmbit educatiu. Aquest no és entès únicament des de la vessant de l'educació reglada, sinó que cobreix totes les esferes d'una educació vista des de diferents perspectives. La formació acadèmica i el seu currículum educatiu, la capacitat educativa i d'influència de diferents publicacions des d'una perspectiva històrica, el reciclatge formatiu de cara al món laboral o l'educació familiar són alguns dels temes tractats a les tesis doctorals llegides aquest curs.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cañas-Lerma, A. J. (2020). *La satisfacción por compasión y el desgaste por empatía en los/as voluntarios/as del ámbito socio-sanitario de Mallorca* [tesi doctoral no publicada]. Universitat de les Illes Balears.

Gómez-Barrantes, V. (2020). *La gestión del currículo en sistemas de formación, bajo el modelo simultáneo, de profesores de secundaria* [tesi doctoral no publicada]. Universitat de les Illes Balears.

Menéndez-Benito, E. (2021). *Mecanismos públicos de formación y transición al empleo juvenil. El ejemplo de las Islas Baleares a través del escalamiento de competencias en el marco de estrategias y medidas de intervención contextualizadas en itinerarios de riesgo de abandono formativo y empleo poco cualificado* [tesi doctoral no publicada]. Universitat de les Illes Balears.

Miquel-Lara, A. (2020). *Fotografía y educación en la prensa de guerra republicana en España (1936-1939)* [tesi doctoral no publicada]. Universitat de les Illes Balears.

Nevot-Caldentey, M. Ll. (2021). *Validación del Programa de Competencia Familiar Universal Auto (PCF-U-Auto): implicación familiar para la promoción de la autonomía individual de adultos mayores* [tesi doctoral no publicada]. Universitat de les Illes Balears.

Oliver-Barceló, M. M. (2020). *Educación artística en los currículums de primera infancia* [tesi doctoral no publicada]. Universitat de les Illes Balears.

Sánchez-Prieto, L. (2021). *Programas Universales de prevención de consumo de sustancias basados en la evidencia. Validación del programa de Competencia Familiar y formación de formadores* [tesi doctoral no publicada]. Universitat de les Illes Balears.

Universitat de les Illes Balears (2021). «Doctorat en Educació». Escola de Doctorat. <<https://edocoratorat.uib.cat/doctorat/TEDU/>>.

Vila-Córdoba, M. I. (2021). *La autogestión del asma en pacientes pediátricos a través de un material multimèdia* [tesi doctoral no publicada]. Universitat de les Illes Balears.

**VI. EL MONOGRÀFIC DE
L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ:
LOMLOE i LLEI AUTONÒMICA
D'EDUCACIÓ**

Les propostes de la Llei orgànica de modificació de la LOE (LOMLOE)

Lluís Ballester

Andrés Nadal

RESUM

La Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE) es configura com a segona correcció de la Llei orgànica d'educació (LOE), després de l'establerta per la LOMCE (2013) i que ara queda derogada. Tot i tractar-se d'una llei d'article únic, es plantegen canvis molt rellevants, tant d'enfocament com d'estructura i continguts. Així mateix, s'estableix, per primera vegada, el repte d'arribar al 5 % del PIB en finançament del sistema educatiu no universitari.

RESUMEN

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) se configura como segunda corrección de la Ley Orgánica de Educación (LOE), después de la establecida por la LOMCE (2013) y que ahora queda derogada. Sin tratarse de una ley de artículo único, se plantean cambios muy relevantes, tanto de enfoque como de estructura y contenidos. Asimismo, se establece, por primera vez, el reto de alcanzar el 5 % del PIB en financiación del sistema educativo no universitario.

I. INTRODUCCIÓ

La Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (a partir d'ara: LOMLOE), va entrar en vigor el 19 de gener de 2021, als vint dies de la publicació al Butlletí Oficial de l'Estat. La primera qüestió que s'ha de plantejar té a veure amb el tòpic dels canvis legals excessius a Espanya. Fins ara, en els últims 43 anys, des de la Constitució de 1978, hem tingut set lleis educatives, relatives als nivells obligatoris i postobligatoris no universitaris, de les quals han estat plenament en vigor bàsicament cinc en un període de 43 anys: LODE, LOGSE, LOPEG, LOE i LOMCE. És a dir, els canvis profunds no han estat tants com pot semblar. En total, tant les lleis rellevants com les de menor rellevància real són les següents:¹

- LOECE, la Llei orgànica per la qual es regula l'Estatut de Centres Escolars, publicada al BOE el 1980, mai va entrar en vigor ja que el Tribunal Constitucional, en la sentència 5/1981, de 13 de febrer de 1981, obligava a una profunda reforma que mai es va realitzar.
- LODE, Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació (LODE). Bàsicament, es va centrar en el concepte de *llibertat d'ensenyament*, el dret dels pares a l'elecció del tipus d'educació per als seus fills i en la regulació de la doble xarxa: pública i concertada. Segueix en vigor, després de diverses modificacions.

¹ No s'inclou la Llei Orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les Qualificacions i de la Formació Professional, atès que regula només un dels subsistemes.

- LOGSE, la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE), de 3 d'octubre de 1990 (BOE de 4 d'octubre), va substituir la Llei General d'Educació (preconstitucional) de 1970. Va modificar l'estructura establerta per la LGE de 1970, ampliant l'obligatorietat de l'escolarització fins als 16 anys i reorganitzant el sistema educatiu de la forma següent: educació infantil (fins als 6 anys) (no obligatori); educació primària (obligatòria) (de 6 a 12 anys); educació secundària obligatòria (ESO) (de 12 a 16 anys). Actualment està derogada.
- LOPEG, Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents. Una llei de menor importància que modifica continguts de la LODE i la LOGSE sobre l'organització i gestió dels centres. Actualment està derogada.
- LOCE, Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació (LOCE). Suposava un rebuig als principis pedagògics de la LOGSE, no tant en la seva estructura, perquè amb prou feines incorporava variacions, sinó en altres aspectes, com ara els referits a la promoció de nivells. La LOCE no va arribar a implantar-se més que parcialment i va ser derogada per la LOE el 2006.
- LOE, Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE). Segueix en vigor, després de les modificacions de la LOMCE i la LOMLOE.
- LOMCE, Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE), modifica la LOE en sis articles i també modifica una disposició addicional de la LODE. Derogada per la LOMLOE.

La LOE (2006) podria considerar-se com l'última llei rellevant del nostre sistema educatiu, amb dues modificacions parcials (LOMCE, 2013, i LOMLOE, 2020). Per tant, la LOMLOE estrictament no és una llei que plantegi una revisió integral de sistema educatiu, sinó que, com s'explica en l'exposició de motius, es tracta d'una modificació de la Llei orgànica d'educació de 2006 (LOE), que, en l'essencial, torna a estar vigent amb alguns retocs i actualitzacions després del parèntesi de la LOMCE.

Tal com recull en l'exposició de motius («Preàmbul», de 13 pàgines), aquesta llei orgànica, així com la normativa que es dicti en el seu desenvolupament, per tal del respecte de les competències i singularitats establertes en la Constitució i incloses en els estatuts d'autonomia de les diferents comunitats autònomes, haurà de garantir l'ordre competencial de cadascuna de les comunitats autònomes en matèria educativa.

S'estructura en un article únic de modificació de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE). Aquest article inclou noranta-nou apartats, en cadascun dels quals es modifiquen parcialment o es fa una nova redacció de setanta-set articles de la LOE, dinou disposicions addicionals i tres disposicions finals, una de les quals, la primera, modifica diversos articles de la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora de dret a l'educació.

La nova llei afirma assentar-se sobre cinc enfocaments bàsics:

- Els drets de la infància entre els principis rectors del sistema, segons el que estableix la Convenció sobre els Drets de l'Infant de les Nacions Unides (1989).
- La igualtat de gènere a través de la coeducació i el foment de l'aprenentatge de la igualtat efectiva de dones i homes, la prevenció de la violència de gènere i el respecte a la diversitat afectiva i sexual.
- La millora contínua dels centres educatius i una major personalització de l'aprenentatge.
- L'educació per al desenvolupament sostenible i la ciutadania mundial, que inclou l'educació per a la pau i els drets humans, la comprensió internacional i l'educació intercultural, així com l'educació per a la transició ecològica.
- El desenvolupament de la competència digital, posant l'accent en la bretxa digital de gènere.

Pel que fa al contingut, la LOMLOE té importants reversions de la LOMCE. Entre elles destaquen: la supressió dels itineraris que generaven desigualtat, de les revàlides que mai es van arribar a aplicar, la reducció del paper de l'assignatura de Religió i certa recuperació de competències dels òrgans col·legiats dels centres. També s'introdueixen nous elements com el caràcter educatiu de l'educació de 0 a 3 anys. La LOMLOE planteja un sistema educatiu més obert i competencial que la LOMCE. La determinació dels continguts curriculars no afecten més del 50 % dels horaris a les comunitats autònomes amb llengua cooficial. Les modificacions al currículum es començaran a aplicar a partir dels cursos 2022-23 i 2023-24. La LOMLOE suposa una important aposta per l'equitat, la inclusió i l'atenció a la diversitat. Són diverses les seves referències a aquests elements en el seu articulat, des de la seva consideració com a principis de sistema fins a la seva aplicació en les diferents etapes i cursos. Tots aquests canvis i altres es revisaran a continuació. En el curs 2021-22, es fan canvis limitats, deixant alguns dels plantejaments anunciats per a desenvolupaments posteriors (professorat, educació inclusiva, adequació dels currículums i altres). Aquests canvis requereixen un procés de debat amb la participació de tots els sectors de la comunitat educativa.

2. ESTRUCTURA PER NIVELLS EDUCATIUS I CURRÍCULUM

L'estructuració no modifica especialment el plantejament que ja es coneix, coherent amb la LOE, la qual només queda modificada en aquest tema de manera puntual, com es veurà a continuació.

2.1. Educació infantil

En l'ordenació i els principis pedagògics de l'educació infantil s'incorpora el respecte a l'específica cultura de la infància que defineix la Convenció sobre els Drets de l'Infant i s'atorga un mandat a Govern en col·laboració amb les administracions educatives per regular els requisits mínims que han de complir els centres que imparteixen el primer cicle d'aquesta etapa. La llei regula els requisits mínims del currículum, espais, ràtios i la titulació dels professionals. Els centres, a més, estaran sota la supervisió de les comunitats autònomes.

L'educació infantil té caràcter voluntari i la seva finalitat és la de contribuir al desenvolupament físic, afectiu, social, cognitiu i artístic de l'alumnat, així com l'educació en valors cívics per a la convivència.

Disposa la LOMLOE que en el termini d'un any el Govern, en col·laboració amb les administracions educatives, elaborarà un pla de vuit anys de durada per a l'extensió del primer cicle d'educació infantil i que es tendirà a l'extensió de la seva gratuïtat, prioritzant l'accés de l'alumnat en situació de risc de pobresa i exclusió social i la situació de baixa taxa d'escolarització.

2.2. Educació primària

Es recuperen els tres cicles anteriorment existents (cada dos anys) i es reordenen les àrees, que estaran orientades al desenvolupament de les competències de l'alumnat i podran organitzar-se en àmbits. En aquesta etapa es posarà especial èmfasi a garantir la prevenció de les dificultats d'aprenentatge en la posada en pràctica de mecanismes de reforç tan aviat com es detectin aquestes dificultats.

Àrees de coneixement:

- Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural, que es podrà desdoblar en Ciències de la Natura i Ciències Socials.
- Educació Artística, que es podrà desdoblar en Educació Plàstica i Visual, d'una banda, i Música i Dansa, de l'altra.
- Educació Física.
- Llengua Castellana i Literatura i, si n'hi ha, Llengua pròpia i Literatura.
- Llengua Estrangera.
- Matemàtiques.

Educació en valors. Es realitzarà a 5è o 6è de primària. En aquesta àrea s'inclouran continguts referits a la Constitució espanyola, al coneixement i respecte dels drets humans i de la infància, al desenvolupament sostenible i la ciutadania mundial, a la igualtat de gènere, a la diversitat i al valor social dels impostos, fomentant l'esperit crític i la cultura de pau i no violència.

Lectura diària. En aquesta etapa s'haurà de dedicar un temps diari a la lectura i s'estableix que la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la creació artística, la comunicació audiovisual, la competència digital i el foment de la creativitat i de l'esperit científic es treballaran en totes les àrees.

Repetició. S'estableix que quan l'equip docent consideri que un alumne o alumna no hagi aconseguit les competències previstes podrà romandre un any més en l'últim curs d'aquest cicle, sent una mesura excepcional que només es podrà adoptar una vegada durant l'educació primària, i que haurà d'anar acompanyada d'un pla específic i personalitzat de suport per a l'adquisició de les competències no assolides.

Transició a l'ESO. S'estableix que cada alumne i alumna disposarà, en l'acabar l'etapa, d'un informe sobre el seu aprenentatge, els objectius assolits i les competències adquirides, segons disposin les administracions educatives, per tal de garantir una transició.

Avaluació de les competències bàsiques. Es realitzarà a 4t de primària i la seva finalitat és informativa i orientadora.

2.3. Educació secundària obligatòria

Aprenentatge competencial. En aquesta etapa s'ha de propiciar l'aprenentatge competencial, autònom, significatiu i reflexiu en totes les matèries que apareixen enunciades en l'articulat, i que podran integrar-se en àmbits. S'introdueixen canvis metodològics que promouen en tots els centres l'atenció individualitzada, amb metodologies actives com l'aprenentatge per projectes. En aquest sentit, a l'ESO es trenca la classificació de matèries de la LOMCE (troncals, específiques i de lliure configuració) i totes tindran el mateix nivell jeràrquic (obligatori). A les matèries establertes amb caràcter obligatori s'afegeix la possibilitat d'oferir matèries optatives, amb la novetat que puguin configurar-se com un treball monogràfic o un projecte de col·laboració amb un servei a la comunitat.

Es fomentarà l'ús dels «àmbits de coneixement» que promou la col·laboració de docents, com el científic matemàtic (matemàtiques, física i biologia) i dona més llibertat als centres.

Matèries transversals. La comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual, la competència digital, l'emprenedoria, el foment de l'esperit crític i científic, l'educació emocional i en valors, l'educació per a la pau i no violència i la creativitat es treballaran en totes les matèries. També l'educació per a la salut, inclosa la afectiu-sexual, la igualtat entre homes i dones, la formació estètica i el respecte mutu i la cooperació entre iguals.

S'introdueix la matèria Educació en valors. En un dels cursos de l'etapa, tot l'alumnat ha de cursar l'Educació en valors cívics i ètics.

Diversificació curricular. Es recuperen els denominats programes de diversificació curricular, que permeten modificar el currículum des del tercer curs d'educació secundària obligatòria, per a l'alumnat que no estigui en condicions de promocionar a tercer.

Repeticions. Podrà passar-se de curs amb una o dues assignatures suspeses. La permanència en el mateix curs s'ha d'entendre com una mesura de caràcter excepcional, per la qual cosa només es podrà utilitzar un cop en el mateix curs i dues vegades com a màxim al llarg de l'ensenyament obligatori. És a dir, els alumnes passen de curs quan l'equip docent consideri que la naturalesa de les matèries no superades li permeti seguir amb èxit el curs següent.

Avaluació col·legiada. Les decisions sobre la promoció de l'alumnat d'un curs a un altre seran adoptades de forma col·legiada per l'equip docent, atenent a la consecució dels objectius, al grau d'adquisició de les competències establertes i a la valoració de les mesures que afavoreixin el progrés de l'alumne o alumna. Es passarà de curs si l'equip docent considera que les matèries no

superades no impedeixen seguir amb èxit el curs següent i que la promoció li beneficiarà l'evolució acadèmica.

Informe als pares. En acabar 2n de l'ESO, es lliurarà a cada alumne i als seus pares un consell orientador, que inclourà un informe sobre el grau d'assoliment dels objectius i d'adquisició de les competències establertes, així com una proposta de l'opció més adequada per continuar la seva formació, que podrà incloure la incorporació a un programa de diversificació curricular o a un cicle formatiu de grau bàsic

Avaluació de les competències bàsiques. L'avaluació de les competències bàsiques es realitzarà a 2n de l'ESO i no en 4t com fins ara. Tindrà caràcter informatiu, formatiu i orientador per a alumnes, centres, famílies i per al conjunt de la comunitat educativa.

Orientació. L'equip docent podrà proposar la incorporació de l'alumne a un cicle formatiu de caràcter bàsic, on obtindran el títol d'ESO en un entorn vinculat al món professional. Els que no obtinguin el títol rebran un certificat acadèmic, en la qual es farà constar els àmbits i mòduls professionals superats i la seva correspondència amb competències certificades. Es reforçarà l'orientació i tutoria.

2.4. Batxillerat

Modalitats. Les modalitats de batxillerat seran les de ciències i tecnologia, humanitats i ciències socials, arts i general. El batxillerat s'organitzarà en matèries comunes, de modalitat i optatives. Es podrà realitzar batxillerat en tres cursos, en règim ordinari. El Govern, escoltades les comunitats autònomes, ha de fixar les condicions en què l'alumnat pugui realitzar el batxillerat en tres cursos, en règim ordinari, sempre que les seves circumstàncies personals, permanents o transitòries, ho aconsellin.

Avaluació. El professorat de cada matèria decidirà, al final del curs, si l'alumne ha assolit els objectius i competències. De primer a segon podran passar amb dues matèries suspeses. Per obtenir el títol serà necessària l'avaluació positiva en totes les matèries dels dos cursos de batxillerat. «Excepcionalment», l'equip docent pot decidir l'obtenció del títol amb un suspens.

Accés a la universitat. La selectivitat continua vigent i ponderarà juntament amb les qualificacions obtingudes al batxillerat per entrar en un grau universitari. Les característiques bàsiques de les proves seran establertes pel Govern, prèvia consulta amb els governs autonòmics.

2.5. Formació professional

La reforma s'orienta a aconseguir dos objectius: la millora en el reconeixement social dels itineraris formatius i la flexibilització dels ensenyaments i l'agilització dels processos d'incorporació de nous continguts.

Nivells. Comprèn els cicles formatius de grau bàsic, grau mitjà i grau superior, així com els cursos d'especialització, tots ells amb una organització modular, de durada variable. Els títols de formació

professional estaran referits, amb caràcter general, al Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals i el currículum d'aquests ensenyaments s'ajustarà a les exigències derivades del Sistema Nacional de Qualificacions i Formació Professional.

Al grau bàsic s'accedirà a partir dels 15 anys o després de 3r de l'ESO o excepcionalment després de 2n de l'ESO si ho proposa l'equip docent. Per a la formació professional de grau mitjà es requereix el títol de l'ESO i per al grau superior, el de batxillerat o el de grau mitjà. Hi haurà una prova d'accés per als que no tinguin títols.

Currículum. El currículum dels ensenyaments d'FP inclourà una fase de formació pràctica en els centres de treball.

Avaluació. L'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat en els cicles formatius es realitzarà per mòduls professionals i àmbits en el cas dels cicles formatius de grau bàsic. Es requerirà aprovar en tots els mòduls professionals.

Ensenyaments artístics. L'alumnat que finalitzi els ensenyaments professionals de música i dansa o els ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny obtindrà el títol de batxillerat en la modalitat d'Arts si supera les matèries comunes de batxillerat, encara que no hagi realitzat el batxillerat d'aquesta modalitat.

2.6. Currículum

La llei canvia el concepte de currículum. La intenció de la LOMLOE és deixar enrere un aprenentatge centrat en continguts que s'hagin de memoritzar per passar al desenvolupament dels alumnes per competències. Entre les idees està treballar en un Institut de Desenvolupament Curricular, que cooperarà amb les comunitats autònomes. El projecte de llei redueix el currículum, tal com s'entén actualment, eliminant continguts enciclopèdics i memorístics, mantenint els ensenyaments mínims en cada etapa i donant un enfocament d'aprenentatge per competències i més transversal. L'Estat marcarà el 50 % del currículum, en les comunitats autònomes amb dues llengües oficials, i sobre el 65 % en les comunitats amb una llengua oficial. Els centres també comptaran amb un petit percentatge per adequar els currículums als seus territoris. S'entén per currículum el conjunt d'objectius, competències, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació dels ensenyaments.

Alguns dels arguments de l'actual canvi curricular se centren sobre la implementació d'una visió més competencial, una dimensió més interdisciplinària dels coneixements, i la concepció del currículum com a nucli bàsic i essencial dels coneixements que és pretén que l'alumnat aprengui. La LOMLOE sembla que s'orienta a superar la divisió per assignatures i substituir-la per l'aprenentatge per àrees de competències. Les modificacions se centren a donar més marge de maniobra al professorat i als centres a l'hora d'abordar les matèries. La reforma persegueix canviar l'enfocament perquè l'alumnat compregui millor el que estudien i siguin capaços d'utilitzar el coneixement, és a dir, desenvolupar «aprenentatges significatius».

En aquest sentit es poden diferenciar els aprenentatges bàsics i els opcionals. Els aprenentatges bàsics són aquells que els que no els aconsegueixen adquirir durant l'educació obligatòria veuen el seu futur personal i professional seriosament compromès, perquè són necessaris per poder formar un projecte de vida, i perquè si no s'adquireixen en aquest moment evolutiu després és molt difícil fer-ho. I els aprenentatges opcionals, que són molt interessants i molt importants, i que com més s'adquireixen molt millor, però que si no es fan en un moment determinat es poden fer sense major cost posteriorment. L'objectiu del nou plantejament curricular és homologar els currículums als estàndards europeus, establint com a models els sistemes innovadors que obtenen millors resultats i que funcionen a països com Finlàndia o Portugal.

Una de les qüestions que pot plantejar-se, en la regulació LOMLOE i les propostes derivades, és el pes relatiu de les grans àrees de coneixement (matemàtiques, llengua, socials, naturals, filosofia, etc.), algunes amb reclamacions històriques rellevants. Una altra qüestió es refereix al propi disseny dels continguts curriculars. Com s'ha dit abans, els continguts bàsics dels ensenyaments mínims, fixats pel Ministeri, no suposaran més del 50 % dels horaris per a les comunitats amb llengua cooficial ni del 60 % per a la resta. Tal vegada, si ens volem comparar als països més avançats d'Europa, caldria promocionar de forma efectiva l'autonomia curricular deixant un cert marge als centres educatius, als equips docents i als mateixos interessats, l'alumnat, perquè participessin en el disseny, la gestió, la pràctica i l'avaluació de les propostes curriculars.

2.7. Altres novetats i debats

La redacció que la LOMLOE dona a la disposició addicional trenta-vuitena de la LOE estableix que les administracions educatives han de garantir el dret dels alumnes a rebre ensenyaments en castellà i en les altres llengües cooficials en els seus respectius territoris, de conformitat amb la Constitució espanyola, els estatuts d'autonomia i la normativa aplicable. El castellà deixa de figurar com a llengua vehicular de l'ensenyament i com a llengua oficial de l'Estat, tot i que s'exigeix el domini ple del castellà i de la llengua cooficial. L'assignatura de Llengua cooficial i Literatura passa a dir-se Llengua pròpia i Literatura. Se suprimeix la competència, anteriorment atribuïda a l'Alta Inspecció de l'Estat, de vetllar pel compliment de les normes sobre utilització de llengua vehicular en els ensenyaments bàsics.

La reforma elimina els dos articles de la LOMCE que convertien l'assignatura de Religió en una «matèria específica» dels dos cursos de batxillerat. La religió ara és d'oferta obligatòria, però s'elimina l'obligació de cursar una matèria alternativa i la nota no comptarà per a processos d'accés universitari o a beques. És a dir, la religió és matèria d'obligada oferta per part dels centres i voluntària per part de les famílies. No serà avaluable ni tindrà una assignatura equivalent per als que no hi optin. El nou apartat 3 de la disposició addicional segona de la LOE estableix que en l'educació primària i en l'educació secundària obligatòria es podrà establir l'ensenyament no confessional de cultura de les religions.

Es desenvoluparà la matèria relativa a valors cívics i ètics en el tercer cicle de l'educació primària i a secundària, tot i que encara no s'ha definit el curs de l'ESO en què s'impartirà. Es desenvoluparà amb especial atenció al respecte dels drets humans i de la infància, així com a la igualtat. A secundària

es coneixerà el paper social dels impostos i la justícia fiscal. Els alumnes hauran d'adquirir un coneixement profund de la història de la democràcia a Espanya.

Es planteja fomentar de manera transversal l'educació per a la salut, inclosa la afectiu-sexual, des de primària. L'educació afectiu-sexual, adaptada al nivell maduratiu de les i els estudiants, serà ara un dels principis del nostre sistema, el que significa que s'entén, per fi, que no pot quedar fora d'un currículum basat en les necessitats i interessos de l'alumnat, en el seu propi desenvolupament personal i en la seva sociabilitat. És una obligació, a més, proporcionar una adequada formació que eviti la violència de gènere i promogui el respecte per totes les opcions identitàries i sexe-afectives. Es recupera l'Educació en Valors Cívics i Ètics per a tot l'alumnat, com a àrea no optativa, en algun dels cursos del tercer cicle de primària i a 4t d'ESO, amb els corresponents continguts referits als drets humans, l'educació per a la igualtat, el desenvolupament sostenible, la pau... Caldrà que aquest reduït espai de temps específic per al tractament d'aquests valors s'ampliï mitjançant l'enfocament transversal en la resta de les àrees del currículum.

3. ALUMNAT: INCLUSIÓ, IGUALTAT, COEDUCACIÓ

S'acaba la divisió d'itineraris per capacitats i torna la diversificació. Un dels canvis més importants és que la LOMLOE acaba amb els itineraris educatius que va implantar la LOMCE el 2013. La LOMCE divideix els alumnes en diferents itineraris segons les seves capacitats acadèmiques de manera que en acabar tercer de secundària alguns estudiants continuen quart i batxillerat i altres passen a formació professional. Segons el rendiment acadèmic, es decideix quina titulació obtenen. La nova llei elimina els itineraris i recupera els programes de diversificació curricular per adaptar els estudis des de tercer. D'aquesta manera, es fomenta que tot l'alumnat estigui en les mateixes condicions i que tots obtinguin el graduat en ESO.

Per aconseguir reduir l'alta taxa de repetidors, es recupera que a primària els estudiants només puguin repetir curs a la fi de cadascuna de les tres etapes (segon, quart i sisè) i permetrà que l'equip docent decideixi si alumnes que suspenen més de dues assignatures a l'ESO puguin passar de curs «de manera excepcional». Mentre que es podrà concedir el títol de batxillerat amb una assignatura no aprovada.

També es planteja impulsar la igualtat evitant el biaix de gènere. L'educació per a la igualtat no és una cosa nova en la legislació educativa, però, en aquesta ocasió, sembla concretar-se millor. La LOMLOE disposa, a la reforma de la disposició adicional vint-i-cinquena, que les administracions educatives han d'impulsar l'increment de la presència d'alumnat femení en estudis de l'àmbit de les ciències, tecnologia, enginyeria, arts i matemàtiques, així com en els ensenyaments de formació professional amb menor demanda femenina. De la mateixa manera han de promoure la presència d'alumnat masculí en aquells estudis en què hi hagi de manera notòria una major matrícula de dones que d'homes.

La nova normativa té múltiples referències a la necessària igualtat, a la no discriminació per raó de sexe i al respecte per l'orientació i identitat sexuals de les persones. Les professions segueixen tenint una imatge de gènere en molts casos, tot i els avenços realitzats en l'accés de les dones al

mercat laboral. Això es veu reflectit també en les diferents modalitats de batxillerat. En el cas de l'FP, seguim tenint famílies professionals —la majoria— totalment masculines i altres —moltes menys— absolutament feminitzades, repetint els clàssics patrons socials que, d'altra banda, condueixen les dones a les professions menys valorades socialment i econòmicament. Elles no apareixen pràcticament —percentatges de menys del 10 %— en els cicles formatius que condueixen als llocs de treball de sector industrial, però, són més del 80 % en l'imatge personal, Tèxtil, confecció i pell o en Serveis socioculturals i a la comunitat, els treballs típicament femenins, amb salaris més baixos i menys possibilitats de promoció professional. Així doncs, que el sistema educatiu es planteji mesures que col·laborin a l'eliminació dels estereotips discriminatoris és una obligació ineludible.

La LOE va introduir per primera vegada la paraula coeducació, en una sola ocasió i en una disposició addicional, per pressionar els centres concertats a no segregar per sexe al seu alumnat, promentent «atenció preferent i prioritària» si ho aplicaven. Ara bé, aquesta referència no ha tingut cap efecte, ja que aquest principi pot no entendre com educació mixta —barrejar a noies i nois a l'aula— com, de fet, hi ha corrents que ho fan.

La LOMLOE, en canvi, l'incorpora com un dels principis de l'educació i el manté en aquesta disposició addicional (la vint-i-cinquena), però ara s'hi afegeix «i no separarà l'alumnat pel seu gènere». La disposició addicional vint-i-cinquena de la LOE es limitava fins ara a assenyalar que els centres que desenvolupessin el principi de coeducació en totes les etapes educatives serien objecte d'atenció preferent i prioritària en l'aplicació de les previsions recollides a la llei.

La versió reformada del precepte no deixa, però, opció perquè els centres que separen l'alumnat per sexe accedeixin als concerts educatius, perquè disposa que «els centres sostinguts parcialment o totalment amb fons públics desenvoluparan el principi de coeducació en totes les etapes educatives» i «no separaran l'alumnat pel seu gènere». En aquesta defensa de l'educació mixta, la nova llei, a més, fa desaparèixer una expressió que la LOMCE va incloure: la consideració que l'educació diferenciada no constitueix discriminació. Sembla una més clara prescripció i reforç de l'ensenyament mixt, ja que és un valor democràtic de la societat occidental que ha suposat un enorme avanç en la formació de les dones i dels homes, en el desenvolupament de valors democràtics com la igualtat, la convivència, els comportaments individuals i col·lectius, l'aprenentatge de les relacions entre els sexes.

Educació especial: pla de deu anys de transformació (disposició addicional quarta). Pel que fa a l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials, la nova norma sembla optar per la seva inclusió en centres ordinaris, reservant els centres d'educació especial per a casos d'«atenció molt especialitzada». Així, la disposició addicional quarta de la LOMLOE estableix que les administracions educatives han de vetllar perquè les decisions d'escolarització garanteixin la resposta més adequada a les necessitats específiques de cada alumne.

Es planteja un pla de deu anys en què el Govern i les administracions educatives treballin, d'acord amb l'article 24.2.e de la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat de Nacions Unides i en compliment de la cambrada objectiu de desenvolupament sostenible de l'Agenda 2030, perquè «els centres ordinaris comptin amb els recursos necessaris per a poder atendre en les millors condicions l'alumnat amb discapacitat» (article 24.2.e). Espanya va signar el 2008 aquesta

Convenció, la qual, com a tractat internacional, només queda per sota de la Constitució, i per tant per sobre d'una llei orgànica com és la LOMLOE. La Convenció especifica en l'article 24 que «els estats part asseguraran un sistema d'educació inclusiu a tots els nivells», i afegeix que els governs han d'assegurar que «les persones amb discapacitat puguin accedir a una educació primària i secundària inclusiva, de qualitat i gratuïta, en igualtat de condicions amb les altres». El Suprem va sancionar el 2017 que l'habitual ha de ser escolaritzar en centres ordinaris excepte en casos molt especials, una pràctica que, tot i que ja preveia la normativa espanyola, no es complia. En qualsevol cas, l'objectiu de la LOMLOE és que els centres d'educació especial continuïn escolaritzant els alumnes i les alumnes que requereixin una atenció molt especialitzada i que ocupin la funció de centres de referència i suport per als centres ordinaris.

4. PROFESSORAT

En el termini d'un any a partir de l'entrada en vigor de la llei, el Govern farà una proposta normativa que reguli la formació inicial i permanent, l'accés i el desenvolupament a la professió docent. Encara que es parla de reduir al màxim el nombre de professorat interí: el Ministeri proposarà a les administracions educatives, a través de la Conferència Sectorial d'Educació, l'adopció de mesures que permetin la reducció del percentatge de professors interins en els centres educatius, de manera que en el termini de quatre anys, des de l'aprovació d'aquesta llei, no se sobrepassin els límits màxims establerts de manera general per a la funció pública. I també fa referència a l'accés a la funció pública docent; «El Govern presentarà, en el termini d'un any a partir de l'entrada en vigor d'aquesta llei, una proposta normativa que reguli, entre d'altres aspectes, la formació inicial i permanent, l'accés a la professió i el desenvolupament de la carrera docent». En cap moment es fa referència a les denúncies i sentències referents als i les interines en «fraud de llei» ni tampoc es parla d'un accés diferenciat a la funció pública docent.

Les etapes educatives a les quals afecta aquesta llei orgànica, les dels ensenyaments anteriors a la universitat, són clarament feminitzades quant al seu professorat, especialment les d'infantil i primària, i llevat de la FP. Tot i que l'equilibri de gènere en els càrrecs directius dels centres justament es caracteritza per la major presència d'homes.

Doncs bé, així com la LOMLOE aposta per la composició equilibrada quant al sexe en el cas de les comissions d'escolarització i en el dels consells escolars dels centres —cosa que és molt positiva—, trobem a faltar aquesta cautela per a la selecció de la direcció i de la resta de membres dels equips directius. No es tracta de buscar una perfecta correlació entre percentatge de professores i de directores, encara que la regularitat que mostra la diferència és una dada que ha d'intentar corregir-se, ja que la imatge que obté l'alumnat en relació amb qui té el «poder» o, millor dit, el lideratge és un element essencial en el que anomenem currículum ocult, tan important com l'explícit pel que fa a la conformació de les identitats de gènere i les relacions entre els sexes.

Es recull la possibilitat d'aplicar mesures de caràcter disciplinari sobre el «canvi de les funcions del personal docent». Els docents podran ser remoguts del seu lloc. La LOMLOE ho diu així: «Els funcionaris docents que mostrin una manifesta falta de condicions per ocupar un lloc docent o una

notòria falta de rendiment que no comporti inhibició, podran ser remoguts del seu lloc de treball i realitzar altres tasques que no requereixin atenció directa amb l'alumnat. La remoció ha de ser conseqüència d'un expedient contradictori que finalitzi amb una avaluació negativa realitzada per la inspecció educativa». La disposició addicional explícita que aquesta decisió «ha de ser conseqüència d'un expedient que finalitzi amb una avaluació negativa realitzada per inspecció educativa».

Per descomptat no ens podem negar que s'apartin de la docència directa les persones que no estan capacitades, però aquesta possibilitat ja es recull en l'EBEP. Cal ser molt curosos amb què s'entén per «falta de rendiment» o «falta de condicions» que no siguin suficients per a una inhibició. El que sembla que queda clar és que se l'apartarà del seu lloc de treball i se'l destinarà a funcions sense atenció directa a l'alumnat.

El règim disciplinari ja apareix inclòs en el Text refós de l'Estatut Bàsic de l'Empleat Públic, en el Títol VII. En l'article 95.2.g recull «el notori incompliment de les funcions essencials inherents al lloc de treball o funcions encomanades» com a faltes molt greus i, dins de les mesures sancionadores, en l'article 96.1.d es preveu el «trasllat forçós, amb o sense canvi de localitat de residència, pel període que en cada cas s'estableixi». Finalment, queda clar que qualsevol decisió o mesura que afecti les condicions laborals amb el personal docent ha de ser negociada i consensuada amb les organitzacions sindicals.

5. CENTRES EDUCATIUS

Pel que fa als centres educatius, s'introdueixen diversos tipus de novetats, des d'un canvi d'orientació general, posant èmfasi en la necessitat de reforçar la xarxa pública, fins a qüestions d'enfocament del conjunt del sistema.

5.1. Xarxa pública, centres concertats i privats

La llei estableix que la programació de la xarxa de centres ha d'assegurar l'existència de places públiques en totes les àrees o zones d'escolarització o d'influència que s'estableixin, un cop considerada l'oferta existent de centres públics i privats concertats.

La LOMLOE elimina de l'article 109 de la LOE l'al·lusió que fins ara contenia a la «demanda social» que les administracions educatives havien de tenir en compte per programar l'oferta educativa, circumstància que han criticat els defensors de l'educació concertada. A més, el nou text esmenta l'obligació dels poders públics de garantir el dret de tots a l'educació, mitjançant una oferta suficient de «places públiques», si bé disposa que els ensenyaments es programaran «tenint en compte l'oferta existent de centres públics i l'autoritzada en els centres privats concertats». Per als centres concertats s'elimina la «demanda social» per obrir-ne de nous o augmentar places. S'elimina l'article de la LOMCE que permet que les places en els centres variïn en funció del que demanin els pares, l'anomenada *demanda social*. Seran les administracions educatives les que regulin l'admissió de l'alumnat «de tal manera que garanteixi el dret a l'educació, l'accés en condicions d'igualtat i la llibertat d'elecció de centre per pares,

mares o tutors legals» i s'eviti «la segregació de l'alumnat per motius socioeconòmics o d'una altra naturalesa». També s'eliminen en els criteris del procés d'admissió els «elements discriminatoris», derivats de l'especialització dels centres. Així, ja no es podrà prendre el rendiment acadèmic com a part dels criteris.

Pel que fa als centres privats concertats, s'assenyala que correspon a les comunitats autònomes el desplegament del règim de concerts educatius, a partir de la regulació general establerta pel Govern. El concert establirà els drets i obligacions recíproques quant a règim econòmic, durada, pròrroga i extinció, nombre d'unitats escolars concertades i altres condicions.

La LOMLOE es proposa l'increment progressiu de llocs escolars a la xarxa pública. Els municipis han de cooperar en l'obtenció dels solaris necessaris per a construir centres públics. Una de les majors novetats és que es prohibeix cedir sòl públic per a la construcció dels centres concertats i que aquests centres han d'assegurar la gratuïtat si volen mantenir els fons públics: «Les administracions educatives han de dotar els centres dels recursos necessaris per fer possible la gratuïtat dels ensenyaments de caràcter gratuït i establir mesures perquè la situació socioeconòmica de l'alumnat no suposi una barrera per a l'accés a les activitats complementàries i els serveis escolars. Les administracions educatives han de supervisar el compliment per part dels centres educatius del present article». És a dir, no podran percebre quotes de les famílies per rebre els ensenyaments de caràcter gratuït ni imposar aportacions a fundacions o associacions.

Cal recordar que el model de doble xarxa es va consolidar amb la LOE, el 2006, encara que el sistema de concerts a centres privats va néixer amb la LODE, el 1985, establint una doble xarxa educativa en què una part dels pressupostos públics d'educació es transfereixen a iniciatives privades i socials (cooperatives, per exemple).

5.2. Segregació escolar

La reforma educativa pretén posar fi a la segregació escolar, un repte a què s'enfronta el sistema educatiu de l'Estat espanyol davant els diferents avisos de la Unió Europea sobre l'augment de la desigualtat social a les aules. Per això s'han de constituir comissions d'escolarització permanents, centralitzades per municipis o districtes escolars, que s'encarregaran d'organitzar una «adequada i equitativa escolarització».

Aquestes comissions han de vetllar per «la presència equilibrada de l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu entre els centres sostinguts amb fons públics del seu àmbit d'actuació» i evitar l'increment de les ràtios màximes d'alumnes per grup. Quan no hi hagi places suficients, l'admissió en un centre es regirà pels criteris prioritaris de germans matriculats, proximitat i renda, després, ser família nombrosa o uns altres. Quan la demanda de places superi l'oferta les comissions d'admissió han de vetllar per la presència equilibrada en centres amb fons públics de l'alumnat amb necessitat de suport educatiu o desfavorit.

També s'haurà de distribuir entre els centres de manera «equilibrada» l'alumnat amb necessitats de suport educatiu, reservant una part de les places per a aquest alumnat en tots els centres. Això

podria ser un gran avenç, perquè la segregació i les desigualtats socioeconòmiques afecten el nivell educatiu, i aquest és un dels grans problemes de sistema de l'Estat espanyol.

La LOMLOE regula per a garantir una escolarització més equilibrada de l'alumnat amb menys recursos i dificultats d'aprenentatge: «Particularment, vetllaran per la presència equilibrada de l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu entre els centres sostinguts amb fons públics del seu àmbit d'actuació. I vetllaran per evitar la segregació de l'alumnat per raons socioeconòmiques o d'una altra naturalesa. Per a això, han d'establir una proporció equilibrada de l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu que hagi de ser escolaritzat en cada un dels centres públics i privats concertats».

Posar fi a la segregació per sexe a la concertada. Tota la llei fomenta i prioritza la coeducació en els centres, però la mesura que suposarà un major canvi és la que té a veure amb els concerts. Els centres educatius que no segreguin per sexe seran objectes d'atenció preferent i prioritària. És a dir, que es prioritzarà en el règim de concerts els centres que «s'organitzin sota el principi de la coeducació».

Mentre que per als centres que segueixin separant per sexe, la llei preveu que hauran d'incloure i justificar en el seu projecte educatiu les mesures que desenvolupen per afavorir i formar en igualtat en totes les etapes educatives, incloent l'educació per a l'eliminació de la violència de gènere, el respecte per les identitats, cultures, sexualitats i la seva diversitat, i la participació activa per fer realitat la igualtat.

5.3. Autonomia dels centres

En l'exercici de la seva autonomia, els centres poden adoptar experimentacions, programes educatius, plans de treball, formes d'organització, normes de convivència o ampliació del calendari escolar o de l'horari lectiu d'àrees o matèries, en els termes que estableixin les administracions educatives.

Es defineixen els aspectes que han de recollir els projectes educatius de centre, relatius als valors, els objectius i les prioritats d'actuació, així com alguns aspectes que han d'incorporar necessàriament. Com a novetat, s'estableix que el projecte educatiu ha d'incloure un pla de millora de centre, que es revisarà periòdicament.

En relació amb els òrgans col·legiats de govern i de coordinació docent dels centres públics, es restableix l'equilibri anterior a la LOMCE en l'atribució de competències entre direcció i Consell Escolar en el govern dels centres, realitzant-se una nova assignació de competències al Consell Escolar del centre educatiu. Es modifica la regulació dels processos de selecció i nomenament de director i s'estableix la necessitat de superar una formació específica per qui assumeixi el càrrec. La selecció serà realitzada al centre per una comissió constituïda per representants de centre corresponent; d'aquests representants en la comissió, un terç serà professorat triat pel Claustre i un altre terç serà elegit per i entre els membres de Consell Escolar que no són professors. A més, s'estableix la incorporació de la figura d'un director o directora amb experiència i amb trajectòria en l'exercici de la direcció en centres similars.

Pla de contingència per a situacions d'emergència. La LOMLOE preveu que el Ministeri, en col·laboració amb les administracions educatives, ha de definir un model de Pla de Contingència per donar continuïtat a l'activitat educativa, de manera que garanteixi el dret a l'educació de l'alumnat en qualsevol circumstància. Aquest pla inclourà aspectes organitzatius i de funcionament de centre, la coordinació dels òrgans de govern i de coordinació docent i les mesures que facilitin la comunicació amb la comunitat educativa. De la mateixa manera, contindrà les mesures que garanteixin la competència digital de l'alumnat i professorat, reduint en el possible les bretxes digitals d'accés i ús, i les previsions per a la revisió dels elements del currículum i de les programacions didàctiques centrades en els aspectes més competencials del currículum.

6. QUALITAT I AVALUACIÓ

La nova llei disposa que els resultats de les avaluacions que es duguin a terme, independentment de l'àmbit territorial estatal o autonòmic en què s'apliquin, no poden ser utilitzats per a realitzar i fer públiques valoracions individuals de l'alumnat o per establir classificacions dels centres.

Com a novetat, en l'últim curs d'educació primària i d'educació secundària obligatòria es durà a terme, amb caràcter mostral i plurianual, una avaluació de les competències adquirides per l'alumnat. Aquesta avaluació tindrà caràcter informatiu, formatiu i orientador. Diu la nova redacció: «Aquesta avaluació tindrà caràcter informatiu, formatiu i orientador per als centres i informatiu per a les famílies i per al conjunt de la comunitat educativa».

Les avaluacions de diagnòstic són objecte també d'una nova regulació. Els centres docents realitzaran una avaluació a tot l'alumnat al quart curs d'educació primària i al segon curs d'educació secundària obligatòria. La finalitat d'aquesta avaluació serà diagnòstica.

El concepte *qualitat educativa* es pot entendre de diferents maneres. A quina qualitat es refereix el projecte de llei? En el cas de l'educació infantil de 0 a 3 anys, per exemple, sembla vincular la qualitat educativa en aquesta etapa a l'establiment d'un «marc curricular», caldrà veure com es desenvolupa per a l'alumnat d'aquesta edat. En altres moments el projecte sembla relacionar la *qualitat educativa* amb els resultats acadèmics, les taxes de repetició, promoció, titulació i idoneïtat de l'alumnat. En fi, una qualitat de la qual només cal modificar determinats criteris de promoció i titulació per a donar-se per millorada sense haver canviat gens les praxis educatives. Sent Espanya un dels països d'Europa amb menys inversió educativa en percentatge de PIB, qualsevol aposta per la qualitat educativa ha d'assegurar un finançament estable i ha d'estar blindada davant de possibles vaivens de l'economia. En aquest sentit s'hauria de fer una aposta més ferma. En qualsevol cas, establir un 5 % del PIB com a llindar mínim d'inversió és un avenç considerable.

El plantejament de la qualitat educativa, entès com una reforma del sistema per garantir dotació pressupostària (reducció de ràtios, millora de les instal·lacions i recursos, millora de les dotacions de professorat, etc.), no acaba de trobar tots els arguments en la llei, tot i que sí que es comencen a plantejar. El model de classificacions dels centres —els «rànkings»— es canvia per un model d'avaluacions «mostrals i plurianuals», especificant que es prohibeix que els seus resultats siguin

utilitzats per fer classificacions de centres educatius. Es preveu que aquestes avaluacions no es realitzin quan acabi el cicle i es duigu a terme a quart de primària i a segon de l'ESO.

7. PARTICIPACIÓ DEMOCRÀTICA

Es pot parlar de dos nivells diferenciats: la participació en el funcionament dels centres i la participació de les famílies en la comunitat educativa.

7.1. Funcionament democràtic dels centres: consells escolars

La llei disposa que la comunitat educativa participarà en el govern dels centres a través del Consell Escolar. El professorat participarà també en la presa de decisions pedagògiques que corresponen al Claustre, als òrgans de coordinació docent i als equips de professors que imparteixin classe en el mateix curs.

El Consell Escolar tindrà més responsabilitat en l'elecció de director i en la gestió i avaluació dels centres. En el Consell Escolar dels centres concertats hi haurà un representant de l'ajuntament en el terme municipal del qual hi ha el centre.

Segueix havent-hi un dèficit democràtic a nivell general i de centre. En el desenvolupament posterior de la llei és fonamental que participin els sindicats i agents educatius. Els claustres i consells escolars haurien de tenir més equilibri i protagonisme. I, per descomptat, cal recuperar la confiança en el professorat i donar-li participació. És una lliçó que s'hauria d'aprendre d'una vegada per totes, per una qüestió democràtica i per la seva eficàcia, tal com es demostra en les experiències de sistemes d'un alt èxit escolar com Finlàndia o Portugal.

7.2. Les famílies i la comunitat educativa

La participació de les famílies i l'impacte d'aquestes en el rendiment dels alumnes i els seus resultats és un fet conegut i demostrat per diferents investigacions. La tipologia de família, la seva problemàtica i la seva capacitat o interès per l'educació dels seus fills són un factor molt important a l'hora de predir l'èxit escolar de l'alumnat, en el sentit més ampli d'aquests termes (Romagnoli i Cortese, 2015; Ovejero, 2019).

La LOMLOE presenta la família com un element important i participi en l'educació dels nins i nines, articulant la seva participació en diferents aspectes de la seva educació. També preveu la seva col·laboració com un element necessari per al desenvolupament d'elements com l'avaluació, els plans de lectura, la presa de decisions d'escolarització, resolució de conflictes, etc., així com la participació efectiva en els òrgans de govern dels centres.

Per altra banda, la llei presenta, com una de les actuacions dels centres educatius, la de recollir les dades personals de les famílies i del seu entorn social, essent la família la que haurà de col·laborar en l'obtenció d'aquesta informació.

Quan la llei parla de l'equitat de l'educació presenta les necessitats específiques de suport educatiu, fent referència a l'alumnat que té necessitats per condicions personals o d'història escolar; també planteja la necessitat de fomentar plans específics als centres que escolaritzen alumnat en desavantatge social.

A l'hora de plantejar els recursos que l'administració posarà en marxa per compensar aquestes necessitats socials, la llei parla de professorat i altres professionals. No especifica quins són aquests altres professionals i ni tampoc fa cap tipus d'especificació quan parla de les funcions del professorat.

Seria una fal·làcia dir que l'administració no ha cobert les necessitats socioeducatives de l'alumnat i de les seves famílies. Hi ha governs autonòmics que han desenvolupat iniciatives de col·laboració entre les entitats educatives i entitats del tercer sector o, directament, han impulsat la implantació dels educadors socials als centres educatius (Vila et al., 2020). Més concretament, a les Illes Balears s'ha recuperat la figura del TISE (tècnics d'intervenció socioeducativa) del període 2007-2011, recreant aquesta mateixa figura amb la denominació de TISOC (Sempere et al., 2018). La Conselleria de Serveis Socials i Cooperació, del Govern de les Illes Balears, en data 28 d'agost de 2017, va subscriure l'acord de col·laboració amb la Conselleria d'Educació per a la implantació del programa TISOC (tècnics en intervenció sociocomunitària) en els centres públics d'educació secundària de les Illes Balears, mitjançant la inclusió de la figura professional dels educadors i educadores socials.

De forma general l'administració ha creat la figura del PTSC (professors tècnics de serveis a la comunitat), que té com a funcions principals tant la docència en formació professional com la intervenció socioeducativa directa amb les famílies. Són diferents els perfils professionals que poden optar a aquestes places (pedagogs, psicòlegs, educadors socials, mestres...). Tot i això ens pareixen encertades les paraules de Caride (2002) quan parla que per ser i actuar competentment es requereix un saber específic, un saber fer i un saber estar. Tal vegada, s'ha perdut una gran oportunitat per normalitzar la dimensió socioeducativa de la pedagogia social (March i Orte, 2014) introduint la figura dels educadors socials en els centres educatius com a figures cabdals per a treballar amb la problemàtica social, que, segons la mateixa llei, és un factor important de desigualtats en el dret de l'educació. A més aquesta figura hauria d'haver-se definit d'una manera més clara, amb una menció directa, per no deixar en mans de cada administració autonòmica la discrecionalitat de definir aquests «altres professionals». Diferents estudis presenten que el perfil laboral millor capacitat per realitzar les tasques de compensació amb la comunitat i les famílies serien els educadors socials (Ortega, 2014; Jiménez, 2018; Bretones et al., 2019; Galán, 2019). Esperem que aquesta omisió sigui esmenada en el desenvolupament posterior de la llei.

8. FINANÇAMENT SUFICIENT

La llei planteja que s'elaborarà un pla d'augment de despesa en el termini de 2 anys, i que en 10 anys arribarà al 5 % del PIB (2032). Cal recordar que, com a conseqüència de les retallades, actualment es destina un 4,3 % del PIB a despesa educativa, que la mitjana dels països europeus és del 6 % i que les principals organitzacions segueixen reivindicant entre un 5 % i un 7 % del PIB de inversió educativa.

9. CALENDARI D'IMPLANTACIÓ DE LA REFORMA

La disposició final cinquena de la LOMLOE estableix el calendari d'implantació de la norma. Així, per exemple, quan entri en vigor s'aplicaran les modificacions relatives a la participació i competències de Consell Escolar, Claustre i director; l'autonomia dels centres docents; la selecció de director en els centres públics i l'admissió d'alumnes. Els processos relatius a aquestes dues últimes matèries que s'haguessin iniciat amb anterioritat a l'entrada en vigor de la Llei es regiran per la normativa vigent en el moment d'iniciar-se.

A l'inici de curs 2021-22, s'implantaran les modificacions introduïdes en l'avaluació i condicions de promoció de les diferents etapes educatives; les introduïdes en les condicions de titulació d'educació secundària obligatòria, cicles formatius de grau bàsic i batxillerat; la titulació dels ensenyaments professionals de música i dansa, i les condicions d'accés als diferents ensenyaments.

Segurament, tal com s'ha anat apuntant al llarg de l'article, s'hauran de produir millores de detall, les quals s'han d'observar quan es desenvolupin els reglaments per a la seva aplicació. En aquest sentit ja s'han hagut de fer algunes millores, com ara les regulades a la Correcció d'errors de la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. En qualsevol cas, la Llei apunta vies importants per a una educació de més qualitat, més equitativa i inclusiva i més igualitària. El repte és molt rellevant, però necessari i engrescador.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bretones, E.; Solé, J.; Meneses, J.; Castillo, M.; Fàbregues, S. (2019). «¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadoras y educadores sociales en las escuelas y los institutos?» A *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 39-59.
- Caride, J. A. (2002). «La pedagogía social en España». A V. Núñez (Ed.), *La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la pedagogía social* (p. 88-112). Barcelona: Gedisa.
- Galán, David (2019). «La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura». A *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 79-104.
- Jiménez, R. (2013). «Los educadores y educadoras sociales en el sistema educativo formal. Una mirada sobre los orígenes, funciones y propuestas de futuro». A *Sinergias*, 1, 81-106.
- March, M. i Orte, C. (2014). *La pedagogía social y la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Ortega, J. (2014). «Educación social y enseñanza: Los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos». *Edetania. Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 45, 11-31.
- Ovejero, A. (2019). *Fracaso escolar y reproducción social: La cara oscura de la escuela*. Barcelona: Creative Commons. Consultat a: <<https://dialnet.unirioja.es/download/libro/729805.pdf>>.
- Romagnoli, C. i Cortese, I. (2015). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?*. Fitxa VALORAS actualitzada de la 1a edició «Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos» (2007). Disponible a Centro de Recursos VALORAS: <www.valoras.uc.cl>.
- Sempere, A.; Ferretjans, B.; Puiggros, A.; Buele, R. i Gomila, M. A. (2018). «La implantació del tècnic d'intervenció sociocomunitària (TISOC) als centres d'ensenyament secundari de les Illes Balears: cap un nou model d'intervenció». *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2018*. p. 144-154.
- Sierra, J. E.; Vila, E. S.; Caparrós, E. i Martín, V. M. (2017). «Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces». A *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 479-495. <https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542>.
- Vila, S.; Cortés, P. i Martín, V. (2020). «Los educadores y educadores sociales en los centros educativos de Andalucía: perfil y desarrollo profesional». A *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18 (1), 47-64. <<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>>.

Un projecte de llei d'educació a les portes del Parlament de les Illes Balears

Bernat Sureda

RESUM

Es revisa la incidència del procés d'exposició pública i d'intervenció dels organismes consultius en el projecte de Llei d'Educació, aprovada pel govern de la CAIB, i presentat al Parlament per al seu debat. Aquesta revisió es fa contemplant el debat educatiu que s'ha viscut a la CAIB des de l'aprovació de l'Estatut i sobretot, des del moment que aquesta va assumir les competències en educació. Un debat que té en el tema de la llengua un dels seus punts rellevants, però que també ha afectat altres aspectes.

RESUMEN

Se revisa la incidencia del proceso de exposición pública y de intervención de los organismos consultivos en el proyecto de Ley de Educación, aprobada por el gobierno de la CAIB, y presentado al Parlamento para su debate. Esta revisión se hace contemplando el debate educativo que se ha vivido en la CAIB desde la aprobación del Estatuto y sobre todo, desde el momento que ésta asumió las competencias en educación. Un debate que tiene en el tema de la lengua uno de sus puntos relevantes, pero que también ha afectado a otros aspectos.

I. ELS ANTECEDENTS I CONDICIONANTS DEL PROJECTE DE LLEI

Dia 9 de juny del 2021 el Govern de les Illes Balears va aprovar el Projecte de Llei d'educació de les Illes Balears que passaria al Parlament per a la seva tramitació. Quasi quinze anys després de l'entrada en vigor de l'Estatut d'autonomia, dia 1 de gener del 1998, la CAIB va rebre la transferència de les funcions i els serveis de l'Administració de l'Estat en matèria d'ensenyament no universitari. Entre l'aprovació de l'Estatut, que incloïa el ple exercici de competències exclusives en matèria de llengua, i la transferència a la CAIB de les corresponents a l'educació, hi va haver un període en què, mentre el govern de l'Estat mantenia la gestió en matèria d'ensenyament el govern autonòmic podia regular els aspectes relatius a l'ensenyament de la llengua. Va ser una etapa en la qual la intervenció de dues administracions dificultava qualsevol proposta o formulació de pacte global per a la configuració d'un sistema educatiu propi. A pesar d'aquesta dificultat es donaren algunes iniciatives com va ser l'elaboració del document «Línies bàsiques per a un model educatiu propi de les Illes Balears» el 1991, en l'època del conseller Bartomeu Rotger. Aquesta iniciativa va motivar diversos documents amb propostes i reflexions sobre com hauria de ser aquest model educatiu propi. Al mateix temps, en matèria de llengua, s'arribava a acords importants que encara formen part del consens actual, com és el cas de la Llei de normalització lingüística, aprovada el 29 d'abril del 1986, que desenvolupa l'Estatut d'autonomia.

La Llei de normalització lingüística, amb les seves disposicions generals i específiques en matèria d'ensenyament, ha orientat el posterior desenvolupament normatiu en qüestions relacionades amb l'ensenyament de la llengua. Era un acord bàsic àmpliament acceptat que els alumnes de les Illes Balears, amb independència de la seva llengua habitual en iniciar l'escolarització, en acabar-la havien de dominar les dues llengües que eren oficials a la CAIB. El sistema educatiu havia de garantir aquest objectiu amb els mètodes i formes d'organització més adients i eficaços. A més, aquesta fita s'havia d'aconseguir sense segregar els grups per motiu de llengua i procurant les mesures necessàries

que fessin possible arribar a la igualtat plena de les dues llengües per garantir el dret de tots els ciutadans a fer ús del català i del castellà. Era també un objectiu acceptat que el sistema educatiu afavorís el coneixement d'una altra llengua estrangera.

Aquest acord bàsic, impulsat per governs de majoria conservadora i mantinguts per governs progressistes, tan sols va ser trencat pel govern conservador de José Ramón Bauzá amb el Decret 15/2013, de 19 d'abril. Una norma amb la qual es regula el tractament integrat de les llengües als centres docents no universitaris de les Illes Balears. Aquesta disposició, amb l'excusa d'afavorir l'estudi d'una tercera llengua, desmuntava bona part dels instruments que garantien una suficient presència del català a les escoles de les Illes Balears. La ruptura dels acords bàsics va topat amb una forta oposició de la comunitat educativa i de la societat en general. La confrontació a les mesures de Bauzá es va traduir, el 29 de setembre del 2013, en la manifestació més nombrosa i important de la història de les Balears quan unes 100.000 persones protestaren contra la política educativa del govern. A més la reforma provocà tensions en el mateix PP i es topà amb sentències adverses per part dels tribunals.

Encara que l'aspecte d'especificitat més important que hauria de preveure qualsevol actuació en el marc cultural i educatiu de la política autonòmica de les Illes Balears és l'existència d'una llengua pròpia i diferent de l'oficial de l'Estat, una llei d'educació no és una norma només lingüística. La veritat d'aquesta afirmació, que els promotors de la llei han fet servir sovint per desviar l'atenció d'un tema que és central i que en conseqüència pot ser el més polèmic, ens condueix a haver de tenir en compte altres arestes del nostre sistema educatiu en les quals cal encaixar el projecte de llei.

La voluntat d'aprovar una llei educativa per a les Illes Balears es veu condicionada per estructures, inèrcies i condicionants, algunes de molt específiques, de les Balears, com el tema de la llengua ja esmentat o d'altres que comentaré tot seguit. D'altres factors que afecten el procés de debat d'una llei educativa són més globals i responen a circumstàncies i debats ideològics que es donen en espais més amplis.

La política educativa, la planificació i les actuacions educatives a les Illes Balears es veuen determinades i condicionades per unes realitats demogràfiques, econòmiques i socials complexes que molts de cops compliquen la prospectiva i la gestió diària de l'educació. A les Illes Balears la immigració és el factor que provoca un sostingut creixement demogràfic. D'acord amb les dades de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE), el 2021, l'alumnat estranger representa un 17 % del d'educació primària i un 14 % del d'educació secundària obligatòria. A més aquests alumnes es concentren sobretot als centres públics i en alguns poden arribar a representar un percentatge molt elevat. L'impacte sobre la planificació del sistema escolar i sobre la pràctica de les escoles d'aquest factor demogràfic és molt important. Afecta per exemple les necessitats, canviades en molts de casos en poc temps, de creació de centres i ampliació d'aules. Pel que fa al dia a dia de les escoles, imposa la necessitat de programes d'acollida i de suport potents sense els quals és molt difícil lluitar contra l'abandonament escolar, una de les xacres més importants de la nostra realitat escolar. Aquest factor demogràfic agreuja encara més la discriminació escolar amb l'agrupament a determinats centres dels alumnes amb més dificultats, una altra de les disfuncions dels nostres sistemes escolars que s'intensifica al de les Illes Balears.

Al factor demogràfic cal afegir-hi l'econòmic. Una economia turística intensiva com la nostra reclama molta mà d'obra poc qualificada, amb contractes temporals i precaris, que estimula poc la continuïtat dels estudis més enllà dels obligatoris i, inclús, té efectes negatius en l'acabament de la secundària obligatòria amb el corresponent increment de la taxa d'abandonament escolar. Tots aquests temes haurien de ser prevists en una llei autonòmica d'educació amb propostes sobre les quals no seria fàcil trobar solució consensuada o que quedarien fora de les competències autonòmiques.

Per altra banda, els pactes escolars que podrien donar suport ampli a les lleis educatives han de fer front a la circumstància de l'existència d'una extensa xarxa de centres privats. La tradicional poca atenció prestada pels poders públics de l'Estat espanyol a l'educació, agreujada en temps de la dictadura franquista, va impulsar l'aparició de nombrosos centres escolars de titularitat privada. En el cas de Balears, d'acord amb les dades del curs 2018-2019, els alumnes matriculats en centres públics representen un 64,7 %. Tan sols la Comunitat de Madrid (53,8 %) i el País Basc (50,7 %) tenen dades més baixes i s'hi aproximen Navarra (64,8 %) i Catalunya (65,3 %). Aquesta realitat, que afecta el conjunt de l'Estat, ja va influir en el pacte constitucional del 1978. En aquella ocasió, no tan sols es va reconèixer el dret a crear centres privats sinó que aquests podien rebre finançament públic si complien amb determinats requisits. La potència de l'escola privada i els seus interessos es contraposa als que són partidaris d'un sistema escolar públic que pugui garantir l'equitat sense subordinar aquest objectiu a altres consideracions. Temes com els del finançament dels centres de titularitat privada, el control i exigència del compliment de les normes acceptades per rebre aquest finançament, el grau de subsidiarietat de l'oferta privada amb relació a la pública, els controls públics d'una escolarització equitativa de tota la població escolar i d'altres són aspectes que poden esdevenir esculls importants en qualsevol negociació en matèria escolar a l'Estat espanyol.

Un altre aspecte que pot ser conflictiu a l'hora d'arribar a un pacte escolar o de negociar una llei d'educació és el dels drets dels funcionaris i el de l'estabilitat dels docents. La prerrogativa que tenen els funcionaris en general i els docents en particular de no poder ser separats del càrrec sense una sentència judicial, introduïda d'antuvi per evitar una excessiva dependència del poder polític, i els rígids sistemes d'adjudicació de places per garantir els principis d'igualtat, mèrit, capacitat i publicitat es converteixen a vegades en un baluard inexpugnable front a mesures renovadores. L'adjudicació de places exclusivament en funció de mèrits i antiguitat, defensada pels sindicats docents, dificulta qualsevol intent de crear equips que tinguin un projecte comú. És aquest un aspecte lligat al debat sobre el model de direcció i lideratge de les institucions educatives, sobre la definició de projectes específics dels centres escolars i sobre el grau d'autonomia i competitivitat que aquests poden assumir.

2. LA NECESSITAT D'UNA LLEI EDUCATIVA AUTONÒMICA

Una llei educativa autonòmica no és imprescindible però si necessària i convenient. Les comunitats autònomes poden desplegar les seves competències i regular els seus sistemes escolars desenvolupant per decret la legislació estatal o aprovant lleis que atenen aspectes parcials de l'educació. Per exemple, poden regular la constitució dels seus consells escolars territorials —una regulació que s'ha de fer preceptivament per llei tal com s'estableix a la LODE de 1985—, l'educació d'adults o regulant la qüestió de l'autoritat del professorat. Es pot dir també que fer una llei autonòmica té el problema

que, donada la distribució de competències educatives entre les CA i l'Estat, els canvis —freqüents a Espanya— de les lleis orgàniques poden invalidar continguts de la legislació autonòmica. Malgrat tot, fins i tot formalment i sense entrar en qüestions més tècniques, abans que una regulació de les competències educatives per disposicions exclusives de l'executiu, és més correcta l'aprovació d'un marc legal amb categoria de llei per part del legislatiu —i més si aquesta imposa compromisos clars a l'executiu— i el seu posterior desenvolupament pel govern amb disposicions de rang inferior.

Un repàs a què han fet altres comunitats autònomes fins ara ens mostra que, a part de les lleis reguladores dels seus consells escolars, sis comunitats autònomes tenen lleis d'educació que abasten a totes les competències. D'altres han regulat per llei aspectes concrets de les seves competències educatives. Com és el cas també de la nostra comunitat, diverses CA han legislat sobre l'educació d'adults: Galícia, Canàries, Castella i Lleó, País Basc, Comunitat Valenciana, Aragó o Navarra. D'altres han aprovat normatives amb caràcter de lleis relatives a l'autoritat del professorat o de convivència i participació, com és el cas de Galícia, Andalusia, La Rioja, Aragó, Castella-la Manxa, Madrid o Castella i Lleó. A més Catalunya, País Basc i València tenen lleis específiques sobre qüestions relacionades amb la llengua.

Un dels aspectes que ha d'atendre l'elaboració d'una llei educativa autonòmica és la distribució de competències entre l'Estat i les comunitats autònomes. No és ara el moment de tractar en detall aquesta distribució, un tema que es deriva de la Constitució i de les successives interpretacions que d'aquests preceptes ha anat fent el TC. Simplificant es pot dir que la distribució de competències no implica cap determinació jeràrquica. Estat i CA tenen en matèria educativa competències assignades de manera exclusiva sense perjudici que les CA puguin desenvolupar aspectes que, en la seva regulació bàsica, estiguin assignats a l'Estat. Igualment les comunitats autònomes poden regular tots aquells temes que no siguin definits específicament com a competències exclusives de l'Estat. El nucli de les competències estatals en matèria educativa s'estableixen a l'article 149.1.30 de la CE que preveu una doble competència de l'Estat en matèria educativa: per una banda, la regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals i, per una altra, la competència estatal en relació amb les normes bàsiques per al desenvolupament de l'art. 27 de la CE. Mentre que amb la primera de les competències correspon a l'Estat tota la capacitat normativa, amb la segona queda limitada a la determinació de les normes bàsiques. Aquestes competències reforçades o complementades per altres articles constitucionals que afecten transversalment l'educació i que remarquen la competència de l'Estat per garantir la igualtat en les condicions per a l'exercici dels drets i llibertats constitucionals estableixen els límits de les competències estatals. Queda, per tant, marge per a una regulació legal autonòmica de l'educació que pot preveure els aspectes no específicament atribuïts a l'Estat encara que aquest els pugui haver regulat amb preceptes que tindrien caràcter supletori mentre no existeixi regulació autonòmica. Sense fer una llista exhaustiva dels temes que pot regular la CA es poden esmentar, a més dels temes relatius a la llengua, els següents: l'educació de persones adultes i l'establiment de normes de convivència i participació com han fet moltes CA; la dotació de recursos i la implementació de programes i actuacions dirigides a fomentar la qualitat dels centres públics i privats; l'avaluació del professorat, la supervisió del funcionament dels centres i l'organització de la inspecció educativa; la regulació dels projectes de gestió i pedagògics així com de l'organització i funcionament dels òrgans de coordinació docent dels centres educatius; la regulació de les qüestions que afecten els llocs de treball propis de la CAIB, de les borses d'interins, de la carrera docent i dels complements retributius del professorat, entre d'altres.

3. LA VOLUNTAT DE PACTE I EL PROCÉS DE CONSULTA I DEBAT DEL PROJECTE

En paral·lel als desacords que despertava la política de J. R. Bauzá, als quals ja s'ha fet referència, es gestaven uns acords que conduïrien a la proposta d'un pacte educatiu. A Menorca, l'agost del 2012 un petit grup de persones, majoritàriament professionals de l'educació, es començaren a reunir per impulsar un pacte per a l'educació. El grup, que es va anomenar MenorcaEdu21, va anar creixent fins a unes 200 persones de tots els àmbits ideològics, polítics i socials; entre agost del 2013 i agost del 2014 es varen fer tres jornades organitzades amb la participació d'experts per recollir propostes per al pacte. Entretant es produïa la forta oposició dels docents a la política de J. R. Bauzá impulsada per l'Assemblea de Docents, constituïda a principis del 2013, que fou la convocant de la vaga indefinida que durà tres setmanes de principis del curs 2013-2014 i de la manifestació de dia 29 de setembre del 2013. A partir d'octubre del 2014 el moviment MenorcaEdu21 decideix buscar la convergència amb col·lectius i moviments de renovació de les altres illes. Després d'un ampli debat, el 5 de maig del 2015, una trentena d'entitats que formaven el que es va anomenar Illes per un Pacte presentaven en una roda de premsa el document de Pacte Educatiu. La Plataforma Illes per un Pacte Educatiu estava formada per entitats i organitzacions, com els promotors de MenorcaEdu21, organitzacions representatives dels directors de primària i secundària, dels inspectors, de les associacions de mares i pares, dels titulars de centres com d'escola catòlica, patronal de concertada i cooperatives. També hi formaven part els sindicats, els cercles d'economia de Menorca i Mallorca, la UIB i alguns col·legis professionals.

El document d'Illes per un Pacte es va presentar al Govern i va ser traslladat al Consell Escolar de les Illes Balears, que el va aprovar per àmplia majoria el 4 d'abril del 2017. El mes de setembre, el Parlament de les Illes Balears acordà la creació, en el si de la Comissió de Cultura, Educació i Esports del Parlament de les Illes Balears, d'una ponència per a l'estudi del document. Al mateix temps es va anunciar que aquest treball seria paral·lel a l'elaboració del projecte de llei educativa anunciat pel Govern per a l'any 2018. Per aportar reflexions que poguessin ajudar a reconstruir els consensos trencats per la política de J. R. Bauzá, el maig del 2016 la Conselleria d'Educació va constituir una comissió encarregada de fer propostes sobre com havia de ser el model lingüístic de les Illes Balears. En l'informe final els experts recomanaven que, d'acord amb l'actual situació sociolingüística, el català havia de ser la llengua prioritària a les escoles. A partir de l'estudi de models d'altres indrets, arribaven a la conclusió que, en el nostre cas, es garantiria el coneixement equilibrat del castellà i el català —tal com establia l'Estatut i la Llei de normalització— amb un model en què el català tingués un ús molt majoritari o quasi exclusiu en les activitats escolars. Els experts proposaven també uns projectes lingüístics de centre que incorporessin un tractament integral de l'ensenyament del català i el castellà i de les altres llengües que es poguessin incorporar així com un reforçament dels programes d'acollida per als nòvinguts a les escoles.

El 16 de juliol del 2019 es va iniciar el tràmit de consulta prèvia de l'avantprojecte de llei d'educació de les Illes Balears. S'iniciava un ampli procés en el qual han aportat les seves opinions nombroses associacions i institucions i que ha donat lloc a diversos esborranys fins a aquest Projecte de llei d'educació de les Illes Balears, aprovat pel Govern de les Illes Balears el 9 de juny del 2021. Després del tràmit de consulta ciutadana prèvia, el 24 de setembre següent, s'inicià el procés d'elaboració de la llei. En els tràmits de consulta han participat, amb comentaris i propostes, les distintes direccions

generals de la mateixa conselleria així com d'altres conselleries. Per exemple, la Direcció General de Política Lingüística, que representava dins del pacte de govern una orientació política diferent de la del titular de la Conselleria d'Educació Universitat i Recerca, va recalcar des del primer moment la necessitat que calia reforçar la presència del català a l'escola i de considerar la realitat sociolingüística de les Illes Balears en la qual la llengua pròpia es troba en situació de més feblesa que l'oficial de l'Estat. Per aquest motiu la Direcció General de Política Lingüística, entre altres propostes, reclamava garantir que, en almenys la meitat dels períodes lectius de l'ensenyament, s'usi la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears. La DGPL defensa que la fragilitat del català i el desequilibri entre les dues llengües oficials s'han vist reforçats per diverses circumstàncies que han tingut lloc els darrers anys, entre les quals es poden destacar les grans incorporacions de població provinent de fora del domini lingüístic i els canvis profunds en el panorama dels mitjans de comunicació. Així ho avalen, diu la DGPL, les dades procedents dels estudis i les enquestes sociolingüístiques més recents. Per aquest motiu, la DGPL considera que el mandat normalitzador, previst a l'Estatut i a la Llei de normalització, és encara ben vigent. Recorda també la DGPL que, d'altra banda, cal tenir molt present que l'escola és un puntal essencial del procés de normalització lingüística de la llengua catalana a les Illes Balears. I esmenta que l'escola té un efecte compensatori pel que fa a les competències lingüístiques dels ciutadans, de les grans deficiències que pateix el català en l'àmbit social en general i en particular en allò que fa referència a l'ús. Per aquests motius la DGPL proposa que es deixi indicat clarament que la nova llei manté l'actual normativa, que preveu que almenys el 50 % de la docència s'ha d'impartir en català.

Aquesta posició de la DGPL resumeix la posició d'un sector de la població que considera que s'ha de mantenir el pacte que va conduir a l'actual regulació del tema de la llengua catalana a l'escola. Un consens consolidat per les diverses disposicions legals desenvolupades a partir de l'Estatut i la Llei de normalització lingüística, que garanteixen una presència reforçada del català a l'escola per compensar una situació d'inferioritat de la llengua pròpia en el conjunt de la societat. Aquesta posició és defensada també per altres propostes d'organismes i associacions. El projecte final estableix que les condicions d'ús de les llengües als centres educatius s'han de desplegar reglamentàriament d'acord amb els principis prevists a la mateixa llei i a la de normalització lingüística a les Illes Balears, i han de garantir l'ús de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, com a llengua d'ensenyament i aprenentatge, almenys, en la meitat del còmput horari escolar amb l'objectiu d'assegurar el procés de normalització lingüística.

A principis del 2020 la Conselleria d'Educació va mantenir reunions amb diverses instàncies de participació i opinió com, entre altres, representants de la societat civil: Mesa Sectorial d'Educació, federacions d'associacions de mares i pares de centres públics de les Illes Balears, sindicats i associacions de docents, consells insulars, col·legis professionals, meses de directors de centres educatius i de l'ensenyament concertat.

El darrer esborrany es va enviar finalment al Consell Escolar de les Illes Balears, al Consell Econòmic i Social i a l'Institut de la Dona perquè poguessin emetre els informes preceptius pertinents. Les limitacions d'extensió d'aquest article no permeten entrar en una anàlisi detallada de les aportacions d'aquestes instàncies. Per aquest motiu em centraré en l'informe del Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB), màxim òrgan de participació de la comunitat educativa en la política educativa

que ha d'emetre informe preceptiu en el cas de qualsevol projecte de modificació legal en matèria educativa.

El CEIB, reunit en sessió plenària els dies 3 i 4 de març del 2021, va aprovar l'informe 06/2020 sobre el Projecte de llei d'educació de les Illes Balears per 14 vots a favor, 8 en contra i 12 en blanc dels consellers i conselleres presents en el moment de la votació. Varen emetre un vot particular a aquest informe els representants de FERE-CECA-ECIB, EDUCACIÓ I GESTIÓ-ECIB, CECE Illes Balears, CONFAECIB, USO I FSIE. Un altre vot particular va ser emès per UGT.

En general el parer majoritari del CEIB manifestat en els comentaris i esmenes presentades (en bona part incorporades al text del projecte de llei, sobretot aquelles que no imposaven compromisos econòmics concrets al govern o no implicaven polèmica amb altres sectors) vol reforçar la responsabilitat dels poders públics en la garantia del dret a l'educació i d'una educació equitativa i en igualtat d'oportunitats per a tots dirigida a compensar les desigualtats. Amb aquesta finalitat proposa la gratuïtat efectiva dels llibres de text, dispositius digitals necessaris i material escolar dels ensenyaments obligatoris. Defensa també reforçar el compromís de les administracions amb una educació infantil de 0 a 3 anys gratuïta i universal, que tingui un caràcter educatiu i no purament assistencial. Igualment, en aquesta direcció de comprometre l'administració amb la millora de les condicions de l'escola, reclama la inclusió d'un article que estableixi que les ràtios d'alumne-professor no superin els 18 a segon cicle d'educació infantil, 22 a primària i 26 a secundària. Aquesta petició, ja manifestada per altres propostes presentades al llarg del debat, queda sumida en una disposició addicional que preveu en el termini de dos anys després de l'aplicació de la llei, una reducció de les ràtios màximes establertes a la normativa bàsica per permetre'n una minoració en, almenys, un 10 %.

El CEIB també proposa en l'informe aprovat reforçar, en el sistema educatiu, l'atenció a aspectes com la perspectiva de gènere, l'atenció a fomentar un desenvolupament sostenible o la formació digital d'alumnes i professors.

En el tema de la llengua, el CEIB es decanta per un sistema multilingüe que doni un tractament preferent a la llengua catalana com a pròpia de les Balears i reconeixent el seu caràcter de llengua minoritzada i no normalitzada.

Defensa també una educació laica en què les religions siguin objecte d'estudi com a fenomen històric i sociològic dins les Ciències Socials.

Com és lògic, el CEIB al seu informe proposa en diverses esmenes reforçar la participació en els distints àmbits de la política educativa i del funcionament dels centres dels agents socials: sindicats, associacions de mares i pares, alumnes i del conjunt de membres de la comunitat educativa.

El contrapunt a aquestes opinions es reflecteix en el vot particular presentat pels representants dels titulars de l'escola privada i privada concertada i de l'associació de famílies d'escoles catòliques. El nucli del seu argument, que s'indica ja al principi del seu vot particular, qüestiona el paper rellevant que, a parer seu, concedeix el projecte de llei al sistema públic:

L'esborrany d'Avantprojecte de Llei d'Educació de les Illes Balears sotmès a la consideració de les organitzacions del sector privat concertat ha estat elaborat considerant com a eix exclusiu del sistema l'ensenyament públic, mentre que la iniciativa social que dona satisfacció a la llibertat internacionalment reconeguda d'elecció d'un centre distint d'aquells creats pels poders públics, és a dir, els centres privats i privats concertats, ocupa un espai clarament residual. Aquesta és una Llei de l'ensenyament públic allà on en contades ocasions es contempla la xarxa concertada, tot i que a la nostra comunitat escolaritzi al voltant d'un terç del total dels alumnes.¹

Aquesta declaració es concreta en una sèrie de propostes de modificació que bàsicament insisteixen en el fet que la xarxa privada no pot ser subsidiària de la pública i ha de tenir el caràcter de complementària. Aquest principi es fonamenta en el vot particular, en una defensa del dret dels pares a triar centre educatiu. Un dret que imposaria la demanda social com un factor fonamental de la planificació educativa. Es defensa també reforçar el dret dels centres privats a establir el seu propi ideari i a tenir un caràcter confessional.

4. CLOENDA

Com s'ha pogut veure, amb independència que es consideri que el text del projecte de Llei d'educació de les Illes Balears pugui recollir més o menys els eixos bàsics dels consensos que existeixen en matèria educativa a la societat de les Illes Balears, el seu procés d'elaboració ha garantit la manifestació de tots els sectors implicats. Encara que es pot qüestionar l'oportunitat i inclús la necessitat d'una llei educativa autonòmica, proposar-ho és un acte de coherència amb el fet de creure en la capacitat de la societat illenca per definir el seu propi model educatiu. L'empresa no és senzilla. La recerca d'un pacte té tendència a evitar els temes més controvertits i condueix a textos poc atrevits, que marginen els problemes més quotidians i reticents a imposar compromisos concrets a les administracions. El projecte de Llei encara ha de superar el tràmit d'aprovació al Parlament on es manifestaran de nou les distintes tendències i ideologies.

Per acabar, una reflexió que he manllevat de l'informe del CEIB i que ha de ser el principi bàsic de qualsevol gestor en matèria educativa. Cap llei ni norma pot resoldre per ella mateixa els problemes de l'educació ni transformar-la en cap sentit sense el consens de la comunitat educativa i la compllicitat dels que intervenen en educació. Igualment s'ha de dir que no sempre calen lleis per resoldre els problemes que té l'educació i amb voluntat, sense gaires normes, es pot aconseguir molt.

¹ Vot particular de FERE_CECA_ECIB, CECEIB, CONFAECIB, USO I FSIE a l'Informe 06/2020. <https://www.consellescolarib.es/documentacio/Informes/2020/VP_FERE_CECA_ECIB,CECEIB,CONFAECIB,USO%20I%20FSIE%20a%20INFORME%206.pdf>

**VII. EL MONOGRÀFIC DE
L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ II:
BONES PRÀCTIQUES
EDUCATIVES EN EL CONTEXT DE
LA PANDÈMIA**

El projecte a21 de l'IES Joan Alcover

Bartomeu Antoni Castell

RESUM

L'article relata la gestació, el desenvolupament i l'assoliment del projecte a21 de l'IES Joan Alcover, que es desplegarà durant vuit anys a partir del curs 2013-14. Aquest projecte nasqué del consens entre la comunitat educativa del centre amb l'objectiu de potenciar el procés d'ensenyament i aprenentatge a través de la millora dels canals de comunicació, de la coordinació en els processos d'avaluació i del desenvolupament d'aprenentatges en contextos reals.

RESUMEN

El artículo relata la gestación, desarrollo y logro del proyecto a21 del IES Joan Alcover, que se desplegó durante ocho años a partir del curso 2013-14. El proyecto nació del consenso de la comunidad educativa del centro con el objetivo de potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la mejora de los canales de comunicación, de la coordinación en los procesos de evaluación y del desarrollo de aprendizajes en contextos reales.

I. INTRODUCCIÓ

Els projectes educatius neixen de les motivacions de diferents col·lectius d'una comunitat, es dissenyen a partir d'un consens entre tots els participants i es consoliden de manera gradual amb la implicació de tots els membres de la comunitat. El nostre projecte no n'és una excepció.

Durant el darrer tram del curs 2013-14, s'exposaren tres d'aquestes motivacions a través dels òrgans de govern del centre. Per una banda, durant el claustre de final de curs, una sèrie de docents mostraren la necessitat de formar-se per desplegar metodologies actives que, alhora, complementassin l'adquisició dels continguts curriculars i desenvolupassin capacitats de caire més transversal. Per altra banda, durant el consell escolar, els representants de l'AMIPA, després d'haver consultat les famílies del centre, plantejaren la possibilitat d'adquirir dispositius digitals per a tot l'alumnat a fi d'aconseguir un doble objectiu: desenvolupar la competència digital i estalviar en la compra de llibres. Finalment, al mateix consell escolar, el personal no docent encarregat de consergeria expressava la seva preocupació per la falta de canals de comunicació efectius que agilitzassin la transmissió de les informacions que es generaven al centre. Tres col·lectius, tres motivacions. Ja teníem les llavors per a un projecte comú.

El curs escolar següent, el 2014-15, l'equip directiu¹ va convocar els diferents col·lectius per informar de les motivacions i demandes que havien sorgit a la nostra comunitat educativa. Aquestes reunions, en les quals participaren representacions de tots els estaments del centre (docents, famílies, alumnes i personal no docent), serviren per consensuar i dissenyar un projecte educatiu

¹ Durant l'etapa en què es gestà i es desenvolupà el projecte a21, l'equip directiu de l'IES Joan Alcover estava format per Aina Llabrés (directora), Pilar Agustí (cap d'estudis), Catalina Pizà (cap d'estudis adjunta) i Tomeu Castell (secretari), a més de Consol Tomàs, com a coordinadora TIC.

comú amb un objectiu clar: formar persones que aportassin millores a la societat. Aquest objectiu, subjacent a tots els centres educatius, fou la base per edificar la resta del projecte. A partir d'aquí, es desplegaren una sèrie de preguntes, les respostes de les quals configuraren les bases del nou projecte educatiu.

Majoritàriament, la dinàmica de les reunions consistia a elaborar una proposta de manera individual. Posteriorment, es debatia en petits grups per establir prioritats i integracions entre totes les idees. I, finalment, en una sessió final, cada equip exposava els punts acordats i s'arribava a un consens global en què totes les aportacions s'integraven en el mateix projecte. Les preguntes foren les següents:

2. QUINES CAPACITATS HEM DE POTENCIAR?

Convivència, comunicació, cooperació, crítica i creativitat. Aquestes foren les finalistes, però, en les reunions per triar les capacitats prioritàries que s'havien de potenciar en el projecte educatiu, sorgiren diferents àmbits competencials. Les pautes que seguïrem per fer-ne la selecció i arribar a les finalistes foren:

— Qualsevol docent del centre s'ha de veure capacitat per concretar aquest àmbit competencial en indicadors avaluable

— Es fusionaran subconjunts competencials que puguin formar part d'un conjunt superior d'una competència

Així, per exemple, competències que sorgiren, com la lingüística o la digital, s'integraren com a vessants de l'àmbit comunicatiu. D'altres que fan referència a les capacitats d'aprenentatge, entraren a formar part de l'àmbit creatiu; la competència matemàtica, per exemple, s'integrà en l'àmbit crític.

A l'hora de triar el nom de cada un d'aquests àmbits competencials, s'optà per seleccionar el concepte que definia més bé les capacitats que, com a centre, voldríem aportar a la societat. Així, per exemple, de l'àmbit competencial, que bàsicament feia referència a aprendre a aprendre i a la capacitat d'iniciativa i d'autonomia, que en un primer esborrany rebé el nom d'àmbit d'aprenentatge, al document final quedà com a àmbit creatiu.

Aquest fou simplement un punt de partida a partir del qual cada any s'ha adaptat de manera orgànica, en funció dels suggeriments, de l'experiència o del consens que han aportat els membres de la nostra comunitat. Així, per exemple, l'àmbit competencial de cooperació s'integrà en el de convivència a partir d'una proposta del nostre Laboratori d'Innovació Pedagògica (2017). L'àmbit de crítica es reanomenà de crítica lògica (2016), a proposta del Departament de Química. Es començaren a valorar diferents capacitats proposades per alumnes o per les famílies, com, per exemple, l'esforç (2018), el bon ús dels dispositius (2019) o el seguiment de la normativa higiènicosanitària (2020), que s'anaren integrant en els àmbits competencials pertinents. Cada any a principi de curs, amb la participació de les famílies i l'alumnat, es valoren els suggeriments de millora que es proposen.

3. COM LES OPTIMITZAM?

Amb metodologies actives en contextos reals d'aprenentatge. El punt de partida per desplegar uns aprenentatges que afavorissin l'adquisició dels àmbits competencials triats fou compaginar els bons resultats acadèmics amb la potenciació del desenvolupament competencial, la construcció de coneixement i l'adquisició d'actituds que puguin millorar la nostra societat. Així, es decidí potenciar les metodologies actives a través d'uns projectes d'aprenentatges lligats al món real en què participin diferents *partenaires*. Per poder dur endavant aquests projectes, hem tingut la col·laboració de *partenaires* (institucions, artistes, organismes, empreses, persones...) interessats a contribuir en el desenvolupament competencial dels nostres alumnes amb l'objectiu de potenciar els centres educatius com un dels prioritzats actius de millora de la societat.

4. QUINES NOVES EINES SÓN MÉS ADIENTS?

Eines funcionals, estàndards, controlables i multiplataforma. Des de començament de segle, la societat ha canviat dràsticament les maneres de comunicar-se. El desplegament d'internet i de dispositius portàtils connectats a la xarxa ha capgirat el paradigma d'eines de comunicació tradicional i ha potenciat exponencialment les possibilitats de comunicar-nos amb la resta del món. En un primer moment, l'objectiu no fou substituir unes eines per unes altres, sinó incorporar aquestes noves eines digitals als fluxos de comunicació diaris per després decantar-nos per la solució més òptima, ja fos prioritzar-ne una o fer que convisquessin totes dues.²

Les eines que ens plantejàrem a l'hora de fer la tria estaven marcades per les demandes de la nostra comunitat educativa. Primerament, calia que funcionassin extremadament bé, sense errors, i que fossin senzilles d'usar i implementar. En segon lloc, havien de ser eines estàndard en la societat actual. Un dels objectius del projecte era desenvolupar aprenentatges en contextos reals. Per aquesta raó, necessitàvem unes eines que no estassin restringides a entorns educatius i que servissin per poder-nos comunicar de manera fluïda amb els *partenaires* i col·laboradors dels nostres projectes educatius. En tercer lloc, una demanda unànime, tant per part dels docents com de les famílies, fou que hi hagués un control sobre l'ús d'aquestes eines, tant des del punt de vista restrictiu com des del bon ús. I, finalment, que l'ús de les eines no estàs restringit a un model concret de dispositiu i que s'hi pogués accedir des de qualsevol dispositiu connectat a internet.

Els fonaments i objectius del projecte quedaren consensuats. La passa següent era donar resposta a les motivacions sorgides (introduir un dispositiu digital,³ millorar els canals de comunicació i desplegar una avaluació competencial unificada) i establir-ne una temporalització⁴ al més adient i efectiva possible.

² Així, per exemple, tant l'ordinador com el quadern són dues de les eines prioritàries a l'aula.

³ A l'hora de decidir a quins cursos s'havia d'introduir el dispositiu digital, es prioritzaren els nivells en què tingués impacte a l'hora de potenciar els aprenentatges, es respectà el procés maduratiu dels alumnes i es pogué fer una transició tan fluïda com fos possible de primària a secundària. Per aquestes raons, es decidí que a partir de 3r d'ESO els alumnes tinguessin un Chromebook en propietat i que se'l poguessin endur a casa seva. Els alumnes de 1r i 2n d'ESO només en tindrien com a suport dins l'aula, ja que la majoria d'alumnes provinents de les escoles adscrites encara no havien tingut mai un ordinador portàtil d'ús personal.

⁴ Els cursos 2014-2016 serviren per planificar i consensuar el projecte, i els cursos 2016-2018, per desplegar l'estàndard de comunicació del centre. Els cursos 2018-2020 s'aplicà una avaluació competencial unificada per a tots els equips docents, i els cursos 2020-2022 es potencien els aprenentatges competencials en contextos reals.

Introducció del dispositiu digital

Quan el claustre intentà decidir quines serien les primeres passes per començar a desplegar el projecte educatiu, la demanda fou unànime: abans de començar era imprescindible millorar la infraestructura de la xarxa i que tots els membres del claustre tinguessin un dispositiu per començar a aprendre com funcionen.

Poder començar amb la introducció d'eines noves reportà un èxit doble. Per un costat, acomplir la demanda principal del claustre per arrencar i tirar endavant el projecte. Per l'altre costat, la tranquil·litat que suposa només haver de canviar d'eina sense haver de canviar, en un primer moment, la metodologia.

Un any abans que els alumnes rebessin els dispositius, el claustre pogué emprar-los i formar-se en les noves eines. La formació s'oferí com a voluntària i hi participà el 96 per cent del claustre. A tots els participants se'ls va cedir un ordinador portàtil per a ús personal. Es feren quatre sessions de formació, cada una dividida de la manera següent: 20 per cent de presentació dels continguts que s'aprendrien, 40 per cent de feina individual i 40 per cent de feina en equip. Tots els continguts del curs de formació en què s'aprenia a utilitzar les noves eines estaven allotjats en una plataforma en format de 42 videotutorials⁵ amb la finalitat que cadascú pogués seguir el seu ritme d'aprenentatge. Les sessions no tenien una durada concreta, sinó que s'acabaven quan tots els integrants del claustre havien enllestit les feines programades. Amb aquesta dinàmica, s'aconseguí que les persones que tenien més facilitat poguessin donar suport als qui tenien més dificultats i, a la vegada, ajudà a cohesionar encara més el claustre.

L'aspecte que més preocupava de la infraestructura eren els punts d'accés sense fils. La xarxa de què disposàvem no acabava de respondre quan teníem molts de dispositius connectats i tampoc no podíem establir preferències, restriccions i controlar-hi l'accés. En aquesta qüestió, el paper de l'AMIPA del centre fou fonamental. L'Associació de Mares i Pares finançà una nova xarxa wifi amb connexió de fibra i 14 punts d'accés sense fils més, que es repartiren pel centre i que permeteren les 200 connexions simultànies amb les quals havíem de començar el curs 2015-16.



A l'hora de triar el tipus de dispositiu, es miraren quins eren els que es podien adaptar més bé al tipus de metodologia que es volia desplegar a l'aula. Els dos finalistes foren el Chromebook i l'iPad: un dispositiu amb teclat, robust i fiable, per un costat, i un de tàctil amb càmera incorporada i extremadament creatiu i portàtil, per l'altre. A l'hora de triar entre aquests dos, primer es feu un estudi comparatiu, que resultà de la manera següent:

⁵ S'optà per videotutorials curts, àgils i directes. Els 42 videotutorials realitzats no sumaven més d'una hora en total. En teniu una mostra a: <https://www.youtube.com/channel/UCWh36B7xs2GERmEb9DLAmNA/featured?view_as=subscriber>

Per una banda, l'iPad destacava pel programari, el bon acabat del maquinari, la quantitat d'accessoris de què disposava i la durabilitat del dispositiu. Per altra banda, el Chromebook destacava per l'excel·lent preu i retorn de la inversió, així com per un panell d'administració molt més àgil i intuïtiu a l'hora de gestionar centenars de dispositius d'un centre. Com que cap dels dos guanyava de manera aclaparadora, es decidí fer un estudi econòmic del preu real del dispositiu:

En aquest aspecte, el Chromebook esdevenia un producte bastant més barat. Tot i això, una part de la comunitat del centre exigí que les raons per les quals es triàs un dispositiu o un altre no fossin estrictament econòmiques i que es fonamentassin en raons més d'ús pràctic i pedagògic. Fou per aquesta raó que es passaren enquestes tant als alumnes com als docents del centre per concretar quin ús pedagògic es donaria al dispositiu. La resposta més clarificadora fou que el 100% d'alumnes i professors preferia un dispositiu amb teclat físic a l'hora d'escriure. Tenint en compte que la majoria de projectes que s'havien de desplegar exigien crear continguts escrits, s'optà pel Chromebook.

Una vegada triat el dispositiu, es mirà com es podria interactuar amb aquest dispositiu dins l'aula.

		
programari	+++	++
maquinari	+++	+
ROI	++	+++
accessoris	+++	+
durabilitat	+++	++
panell d'administració	++	+++
preu	-	++

		
preu unitat	€421 <small>ipad air 32g</small>	€199 <small>ct12g 16g</small>
licència educació	12€ anuals	€27 <small>da per vida</small>
accés a gestió	1000 €	0 €
assegurança	89€ <small>per 2 anys</small> 169€ <small>per 3 anys</small>	80 <small>per 2 anys</small>
compra apps per volum	depenent de la política de l'app	
despesa per a 2 anys	546 €	293 €
<small>despesa en cas d'haver de tornar comprar el dispositiu</small>	325€ <small>ipad mini</small>	199€ <small>ct12 16g</small>

Estudi realitzat el novembre de 2015

		
preu unitat	319€ <small>acorn x113p</small>	499€ <small>hisense LTDN55K220</small>
ràtio d'imatge	4x3 <small>600x600</small>	16/9 <small>1920x1080</small>
polsades reals	65	55
altaveus, pantalla i cables	169€ <small>40€ + 99€ + 30€</small>	0 €
visibilitat	+	+++
ROI	+	+++
preu total	488 €	499 €
cost anual	162 €	83 €

Estudi realitzat el gener de 2016

Les tres opcions plantejades foren el projector, el televisor i la pissarra digital.⁶

Al final, s'optà pel televisor, ja que, excepte la diferència de polsades, la resta de característiques eren favorables al televisor⁷ davant del projector.

Finalment, el darrer gran escull era aconseguir que el projecte fos econòmicament sostenible.

Per una banda, es quantificà quina despesa anual s'havia de fer per mantenir tant els nous punts d'accés sense fils com els ordinadors del professorat. El manteniment es pressupostà en un 25 per cent anual del cost total dels dispositius. Així, perquè el projecte fos econòmicament sostenible, hauríem de tenir capacitat per canviar una quarta part dels dispositius cada any. Per tant, s'establí que la vida útil d'aquest dispositius hauria de ser de quatre anys.⁸

Per altra banda, juntament amb les famílies, es feu un estudi de la despesa anual que un alumne feia de material escolar. La situació era la següent: per un costat, el centre exigia a les famílies comprar llibres, la qual cosa representava el 85 per cent de la despesa anual en material escolar. Emperò, per un altre costat, els equips docents exigien que cada alumne tingués un dispositiu connectat a internet i mitjans per poder projectar a l'aula. A més a més, també s'exigia que els alumnes tinguessin a ca seva un ordinador connectat per poder fer feina. Aleshores, ens trobàrem davant aquesta incongruència: les famílies destinaven el 85 per cent de les despeses en material escolar a comprar llibres i, a part, s'exigia que l'alumne tingués un ordinador propi a ca seva i que el centre tingués un altre ordinador per a ús individual a l'aula. La solució proposada fou posar fi a aquesta duplictat de dispositius, redistribuir la despesa de material didàctic i aconseguir un estalvi a les famílies.

La mitjana anual de despesa, per exemple, a 1r de batxillerat, el curs 2014-15, pel que fa a material didàctic, era de 420 € i el 85 per cent d'aquests doblers es destinava a llibres de text. Si es reduïa



la compra de llibres de text, es podria comprar qualsevol dels dispositius portàtils que ens havíem plantejat i, a més a més, aconseguir un estalvi de fins a un 50 per cent a les famílies.

La implicació de tots els departaments del centre fou la clau en aquesta transformació. Durant el curs 2014-15, a més de fer la formació en les noves eines, tots

els departaments s'organitzaren per preparar material didàctic, llibres de text reutilitzats i altres

⁶ Al final, la pissarra digital no es considerà com a alternativa, ja que el 96 per cent dels docents del centre només la utilitzaven com a projector.

⁷ Sis anys després, tots els televisors continuen funcionant sense avaries.

⁸ Els quatre anys de vida que es plantejaren per als ordinadors portàtils del professorat es varen complir sense, gairebé, cap incidència.

materials bibliogràfics perquè en els cursos escolars següents es pogués continuar i millorar el procés d'aprenentatge sense haver de carregar les famílies amb la compra de llibres de text. Tot i això, en cap moment no es renuncià a adquirir llibres de lectura ni a fer servir fonts bibliogràfiques que s'han mantingut fins a dia d'avui.







La infraestructura ja estava preparada; el dispositiu, triat, i el projecte era sostenible econòmicament.⁹

Millora dels canals de comunicació

Durant més de 10 anys, el Moodle havia estat l'aula virtual de referència al centre. Tot i que era utilitzada per prop del 70 per cent del professorat, era una eina infrautilitzada,¹⁰ tenint en compte el ventall ampli de possibilitats que oferia. Per decidir si s'havia de continuar amb el Moodle o canviar-lo per alguna de les solucions que havien sorgit els darrers anys, s'optà per fer una comparativa de les propostes existents, exhaustiva i real, amb els alumnes. A l'hora d'avaluar-ne cada una, es va posar el focus en aquelles característiques que es volien prioritzar al nostre centre. Des que fos el més senzill d'utilitzar possible, passant per disposar d'un ecosistema d'aplicacions integrat, fins que potenciàs aspectes com la comunicació o la cooperació. Aquest fou el resultat de la comparativa:

L'ecosistema de Google fou el que reunia de manera més equilibrada les característiques que necessitava el centre. Tot i que

el gestor d'aula, anomenat Classroom,¹¹ era el més nou de tots els que hi havia al mercat, destacava pel gran potencial que suposava tenir dins el mateix ecosistema aplicacions com el correu Gmail, el calendari o un disc dur al núvol, com el Drive. De fet, es començava a percebre una tendència, a partir de les darreres actualitzacions de Google, que permetia integrar aquesta aula digital en qualsevol aplicació. A poc a poc, la tendència de les aplicacions educa-

						
LMS	+	++	+++	++	++	++
CMS	+	++	+	+	+++	+++
comunicació	+	++	+++	+++	+++	++
ordinador-tauleta-mòbil	+	+	++	+	+++	++
apps	+	+	+	+	+++	+++
cooperació	+	+	+++	++	++	+
senzillesa	+	+	+	++	+++	++

Estudi realitzat el desembre de 2015

tives fou fer-se compatibles amb totes les aplicacions de l'ecosistema de Google.

⁹ Un paper destacat a l'hora de dissenyar un projecte sostenible econòmicament fou el dels alumnes d'Economia del centre. A través d'un dels projectes ACR, es plantejà un mecanisme a l'Associació d'Alumnes per prescindir d'empreses externes per al finançament i l'assegurança, i així repercutir en un estalvi per a les famílies, millorar les infraestructures del centre i potenciar els aprenentatges en contextos reals.

¹⁰ El Moodle era utilitzat, bàsicament, com a un repositori de PDF i enllaços a llocs web. Per exemple, només un 4 per cent del professorat l'utilitzava per fer tasques d'autocorrecció automàtica.

¹¹ El Classroom fou llançat l'estiu de 2014, però un any després Google l'actualitzà per poder integrar-lo a qualsevol web o aplicació educativa.

5. L'ESTÀNDARD DE COMUNICACIÓ

Dues de les demandes principals de l'alumnat era no haver de tenir el ventall d'eines de comunicació diferents que convivien al centre i no tenir problemes de compatibilitat entre els arxius d'aplicacions d'ofimàtica que ells feien servir i els que teníem al centre. Tot i que el Moodle era l'eina que es recomanava als docents per a la comunicació i el programari lliure de LibreOffice, l'eina per crear documents i presentacions, al centre convivien diverses solucions per comunicar-se, com eren les adreces electròniques particulars; les aplicacions de comunicació, com el WhatsApp; serveis al nígul, com el Dropbox; entorns educatius, com Edmodo..., i diverses solucions ofimàtiques: Microsoft Word, Keynote, PowerPoint, Google Docs, Pages...

Les aplicacions de l'ecosistema Google s'establiren com a les eines estàndard¹² a l'hora de compartir els arxius, sobre la base d'aquestes cinc característiques que demandà la nostra comunitat:

- Són eines¹³ fàcils d'utilitzar i funcionen molt bé (sobretot a l'hora de la sincronització al nígul).
- Són un estàndard en el món real¹⁴ i poden facilitar la comunicació en contextos reals.
- Permeten administrar els usuaris i controlar-ne l'ús i la privacitat dels menors.
- Fomenten dinàmiques col·laboratives i de feina en equip.
- Són multidispositiu i multiplataforma, ja que no requereixen una marca de dispositiu ni un sistema operatiu concret. Funcionen en qualsevol dispositiu connectat a internet.

En una primera fase, el curs escolar 2016-17, es desplegaren les eines de comunicació següents:

- Adreça de correu corporatiu. Totes les persones del centre (alumnes, professorat i personal no docent) passaren a tenir una adreça electrònica de centre, pública per a qualsevol membre de la comunitat educativa. El correu electrònic esdevingué l'eina principal de comunicació del centre i es remarcà l'obligatorietat de consultar-lo una vegada cada dia, de dilluns a divendres.¹⁵
- Calendari. Tots els esdeveniments del centre i els horaris individuals es passaren a l'aplicació de calendari. Des d'aquest moment, totes les convocatòries de reunió es fan a través d'aquesta aplicació.

¹² Quan parlem d'eines estàndard en el projecte a21, ens referim a eines que són d'ús obligatori a l'hora de comunicar-se o compartir arxius digitals amb els altres.

¹³ Abans de començar el projecte, el correu de Gmail ja era utilitzat pel 85 per cent del claustre i el 93 per cent dels alumnes.
¹⁴ El 75 per cent de les associacions, institucions o empreses amb les quals col·laboram a l'hora de fer projectes en contextos reals, empen aquest ecosistema.

¹⁵ Des del començament del projecte, s'insistí molt en els períodes de descans. Per aquesta raó, es recomanà només consultar el correu un pic cada dia, desactivar les notificacions i respectar els caps de setmana com a períodes de desconnexió.

- Drive i paquet ofimàtic. Tots els documents del centre passaren de l'emmagatzematge en local als discs durs dels ordinadors al nígul del Drive. Tots els documents, presentacions i fulls de càlcul d'altres solucions ofimàtiques també es començaren a canviar de format per fer-los compatibles amb les eines de Google.

En una segona fase, el curs 2017-18, es desplegaren altres aplicacions que tenien un caire més didàctic:

- Classroom. Totes les matèries del centre passaren a tenir una aula virtual per a facilitar l'organització dels continguts, la temporalització dels terminis de les feines i la comunicació entre docents i aprenents.
- Sites. Tots els departaments crearen un lloc web accessible des de la secció de contacte del lloc web del centre. Qualsevol membre de la comunitat educativa té accés als documents compartits i al correu de tots els membres del departament.
- Formularis. Es comença a emprar aquesta aplicació per recollir informació, per als processos d'avaluació i per a la funcionalitat de l'autocorrecció automàtica.

Posteriorment, s'han introduït altres eines que han esdevingut estàndard, com el Meet, i d'altres, com el Keep o l'Additio, que no són d'ús obligatori.

Les claus perquè tot aquest procés d'estandardització arribàs a bon port foren el LIP i la formació de la comunitat educativa.

El **Laboratori d'Innovació Pedagògica** (LIP) és una comissió que es creà al començament del projecte i en la qual pot participar qualsevol persona de la comunitat educativa (personal docent, no docent, alumnes i famílies). Les funcions del LIP són:

- Investigar i provar eines o metodologies que puguin tenir un impacte positiu tant en els canals de comunicació del centre com en els aprenentatges dins l'aula.
- Proposar eines de comunicació o plantejaments metodològics a la comissió pedagògica del centre perquè els estudiàs abans de convertir-se en estàndards o recomanables per al centre.
- Donar suport als usuaris que tinguessin problemes tant a l'hora d'emprar les eines, desplegar metodologies noves o progressar en els aprenentatges.

La **formació** del centre es plantejà des d'un doble vessant. Per una banda, que fos una formació atemporal, adaptada i autònoma. És a dir, que es pogués fer en qualsevol moment de l'any; per exemple, quan arribàs un docent nou; que s'adaptàs als diferents ritmes d'aprenentatge de cada aprenent; i que es pogués dur a terme de la manera més autònoma possible. Per això, s'enregistraren més d'un centenar de videotutorials en els quals s'explicaven els continguts i informacions que s'havien de dominar. Per altra banda, la formació s'adreçà a tota la comunitat educativa, no tan sols al personal docent i no docent, sinó que s'amplià als alumnes i a les famílies.

A l'hora d'organitzar la formació dels docents, no se seguí la temporalització de les formacions habituals que es reparteixen al llarg del curs, sinó que es concentrà el gruix fort de la formació en la primera quinzena de setembre, just abans de començar les classes lectives. A l'hora d'integrar els alumnes en el projecte educatiu de centre, s'optà per dedicar un o dos dies sencers de la primera setmana de classe a la formació. Des d'aprendre a fer servir les eines de comunicació, passant per la normativa higienicosanitària d'obligat compliment fins a obrir un diàleg per consensuar les capacitats competencials que avaluaran de manera transversal tots els equips docents. A més a més, des del curs 2018-19 s'ofereix també una formació a les famílies perquè coneguin les eines de comunicació i el projecte pedagògic del centre.

Una avaluació competencial transversal

Des del centre, iniciàrem visites i contactes amb altres centres¹⁶ per conèixer diferents propostes a l'hora de potenciar els aprenentatges. Una de les conclusions a la qual arribà la nostra comissió LIP era que l'èxit a l'hora de plantejar els aprenentatges requeria més en la capacitat de fer el seguiment i avaluar el procés des d'un vessant més formador que no pas en la innovació de la metodologia utilitzada. Per tant, la clau per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge se centrà en la capacitat dels equips docents per coordinar-se i acordar les etapes per les quals els alumnes poden progressar. A més a més, calia potenciar que els alumnes aprenguessin de la manera més autònoma possible, respectar cada ritme d'aprenentatge i prioritzar el desplegament de capacitats. Amb altres paraules, a part de l'adquisició dels continguts propis de cada matèria, cal un acord d'equip docent per potenciar una sèrie de competències de manera transversal i coordinada a les aules. De fet, l'avaluació s'hauria de convertir en l'eix vertebrador del procés d'ensenyament i aprenentatge i allà on, primerament, s'haurien de coordinar els equips docents del centre, independentment de la metodologia que es desplegui a l'aula.

Tenint en compte que els àmbits que es volien potenciar amb el projecte eren la comunicació, creativitat, crítica i convivència, els equips docents es reuniren¹⁷ per, a partir d'aquests àmbits, consensuar quines serien les capacitats de les quals es faria un seguiment durant el procés d'aprenentatge. Aquestes capacitats foren:

- De l'àmbit comunicatiu: expressió, comprensió, argumentació i flexibilitat.
- De l'àmbit de la convivència: respecte, material, cooperació i responsabilitat.¹⁸
- De l'àmbit de la crítica lògica: investigació, coneixements, avaluació i reflexió.
- De l'àmbit creatiu: superació, originalitat, eficiència i autonomia.

¹⁶ Els centres foren l'institut de Sils, l'institut Quatre Cantons, el col·legi Montserrat, l'escola del Martinet i el CEIP Puig de na Fàtima. A més a més de poder gaudir d'experts com Carles Perellada o Neus Santmartí.

¹⁷ Les reunions es feren de manera voluntària els dies 30 de juny i 1 i 2 de juliol de 2018, i hi participà el 70 per cent del claustre.

¹⁸ El curs 2020-21, s'hi afegí la capacitat d'higiene.

Una vegada que s'hagueren consensuades les capacitats que s'havien d'avaluar de manera transversal, es concretaren en accions que fossin mesurables:

- **Flexibilitat:** cerca el consens i és tolerant.
- **Expressió:** usa adequadament els llenguatges i les llengües vehiculars.
- **Argumentació:** defensa idees eficaçment i accepta la crítica.
- **Comprensió:** entén, en sentit global, continguts, processos, mètodes, textos...
- **Respecte:** afavoreix la convivència i l'ambient de feina.
- **Material:** duu el material, en té cura i l'optimitza.
- **Cooperació:** facilita el treball en grup.
- **Responsabilitat:** és puntual i responsable.
- **Higiene:** respecta les normes higienicosanitàries.
- **Superació:** cerca noves maneres d'aprendre i de millorar.
- **Eficiència:** és resolutiu en els mètodes d'aprenentatge.
- **Originalitat:** no es limita a copiar models ja existents.
- **Autonomia:** sap construir un procés d'aprenentatge propi.
- **Experimentació:** experimenta i recerca.
- **Avaluació:** és crític, autocrític i aprèn dels errors.
- **Coneixements:** assoleix sòlidament els continguts de la matèria.
- **Reflexió:** raona; no aprèn de manera mecànica ni memorística.

I, finalment, cada una d'aquestes accions mesurables es desplegarà en descriptors per ajudar l'alumne a entendre els nivells d'assoliment. Per exemple, per avaluar l'autonomia de l'alumne i la capacitat de treballar autònomament, es proposaren aquests descriptors:

Té capacitat per anticipar tasques i aportar millores a la feina dels companys	Té capacitat per organitzar-se tot sol i és capaç de fer les tasques per ell mateix	Necessita ajudes intermitents per fer la tasca, però la resol satisfactòriament	Necessita ajuda constantment i, tot i així, li costa acabar la tasca de manera correcta
--	---	---	---

Per exemple, per valorar la capacitat d'avaluar-se objectivament:

Té capacitat per autoavaluar i coavaluar objectivament i proposa millores	Té capacitat per autoavaluar i coavaluar objectivament	Comença a tenir capacitat per avaluar objectivament, però encara ha d'ajustar una mica les valoracions	Mostra poques capacitats per avaluar la seva feina i la dels altres
---	--	--	---

O, per exemple, per avaluar la capacitat per crear coneixements a partir dels continguts curriculars:

Ha assolit els continguts i és capaç d'ensenyar-los als altres	Demostra que ha assolit correctament els continguts tractats	Ha assolit la majoria dels coneixements, però cal reforçar-ne d'altres	Cal reforçar la majoria dels continguts, perquè no els ha assolits
--	--	--	--

L'objectiu d'aquesta avaluació és establir un diàleg entre els integrants de la comunitat educativa (aprenents, docents i famílies) perquè, des d'un vessant formador, l'alumnat sigui conscient del nivell de desenvolupament competencial en cada una de les capacitats avaluades i pugui dissenyar estratègies per progressar a través dels descriptors exposats. Per aquesta raó, s'emet un informe individual¹⁹ amb aquestes parts:

Introducció	Text general per a tot l'alumnat que serveix per introduir i explicar els trets bàsics de les capacitats avaluades
Valoració de les capacitats	Valoracions de l'equip docent. S'explica quins nivells de les capacitats competencials treballades ha assolit l'alumne
Propostes de millora	Conclusions extretes sobre la base de les valoracions de l'equip docent
Observacions de la família	Espai per recollir les reflexions i compromisos tant de l'alumne com de la família
Annex	Full on es troben avaluades totes les capacitats competencials, així com els descriptors de cada una

A més a més, la comissió LIP establí una sèrie de directrius que s'han de tenir en compte a l'hora de dissenyar els aprenentatges perquè tinguin el grau de competencialitat més elevat possible en cada moment del procés:

- Partir de contextos reals
- Despertar la curiositat
- Crear coneixements
- Promoure els processos d'indagació
- Promoure els processos de generació d'hipòtesis
- Promoure el diàleg
- Promoure la participació de tothom
- Crear una cultura de cooperació a l'aula
- Exigir capacitat d'iniciativa i de resolució
- Tenir utilitat per a altres persones
- Tenir rellevància en la vida de l'aprenent

¹⁹ Els primers informes individuals es lliuraren el juny del curs 2019-20 i se centraren en l'avaluació de les capacitats competencials durant el temps de confinament a causa de la COVID-19.

A partir d'aquestes directrius, es generen aprenentatges, que majoritàriament es despleguen com a projectes, amb un tret comú: col·laborar amb un *partenaire*.²⁰ Per aquesta raó, es varen cercar institucions, organismes, empreses, artistes..., que tinguessin interès a participar, amb la seva experiència, en un projecte comú. Aquests són els projectes que anomenarem aprenentatges en contextos reals (ACR).

Aquests projectes han estat prou flexibles en diferents aspectes, com la durada, les matèries participants o els tipus d'agrupaments, per facilitar que tots els departaments del centre emprenguessin algun ACR.²¹

Primerament, es va flexibilitzar la durada dels projectes. Es dugueren a terme projectes que tenien una durada de tres sessions fins a projectes que comprenien dos cursos escolars. Després, es deixà obert que els departaments hi poguessin participar coordinadament o de manera totalment autònoma. Així, distingirem entre ACR de caràcter:

- disciplinari: només hi participava un departament.
- interdisciplinari: alguns departaments cedien alguna hora perquè els alumnes disposassin d'aquell temps per poder fer el projecte.
- multidisciplinari: alguns departaments participaven en el mateix projecte, però cada un el desenvolupava durant la seva hora específica.
- transdisciplinari: es desenvolupava un projecte que anava més enllà dels continguts curriculars.

També es flexibilitzaren els agrupaments per equip. Així, hi havia equips de cinc persones, però també es desenvoluparen projectes amb agrupaments de quatre, tres i, fins i tot, dues persones per equip. A més a més, es fomentà que alguns projectes fossin internivells i aplegassin alumnes de batxillerat, ESO i primària.

Finalment, un altre punt en comú que compartien, juntament amb la participació d'un *partenaire*, fou la diversitat de perspectives d'avaluació. Així, s'optà per avaluar el projecte ACR des de cinc perspectives:

- heteroavaluació: del docent envers els aprenents
- coavaluació: dels aprenents envers els altres aprenents
- autoavaluació: de l'aprenent mateix

²⁰ S'aconseguien més d'una trentena de *partenaires*. Des d'artistes locals (Produccions de Ferro, Nou Romancer, Placa Base...) passant per institucions de les Illes (Consell de Mallorca, Ajuntament de Palma, UIB, Ajuntament de Bunyola...) fins a empreses locals (Lila i els Contes, Colonya Caixa de Pollença, Soma3D...) o empreses internacionals (Google, CTL, Lenovo...).

²¹ Teniu una mostra d'alguns d'aquests projectes a l'adreça <<http://iesjoanalcover.cat/projectes>> o al nostre canal de YouTube, a la llista de reproducció Projectes ACR: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL4SBEqTp2p0dTWExkE2MmUY6YOWU_l6up>.

- interavaluació: dels aprenents envers el docent
- transavaluació: del *partenaire* o usuaris del producte resultant del projecte envers els aprenents

Repercussió i consideracions finals

El projecte a21²² es presentà als mitjans de comunicació el 10 de maig de 2016 a la sala d'actes²³ de l'IES Joan Alcover. El projecte s'havia gestat durant els dos anys anteriors i s'havia planificat per desplegar-se en els sis anys posteriors de manera gradual. Fou un projecte que tingué el suport de Google, del seu *partenaire* oficial, iEducatando, de la Conselleria d'Educació de les Illes Balears i de la comunitat educativa del centre. Tingué una forta repercussió mediàtica, tant en els mitjans de comunicació tradicionals com a les xarxes socials i esdevingué un dels projectes educatius referents a l'Estat espanyol²⁴ en innovació educativa. L'any 2019, l'IES Joan Alcover es convertí en el primer centre públic de l'Estat que rebia la distinció de Google Reference School en reconeixement als centres que han destacat en innovació digital, metodològica i educativa.

«En el fons, qualsevol projecte educatiu, a més a més de l'objectiu intrínsec de millorar les metodologies d'aprenentatge, s'ha de regir per un dret i un deure que són subjacents a qualsevol centre educatiu: el deure que, com a educadors, tenim de formar persones amb unes capacitats i actituds que ajudaran a avançar la societat; i el dret que té l'alumnat, independentment de la seva capacitat o classe social, a aprendre. Només impulsant aquests drets i deures aconseguirem que els centres educatius esdevinguin protagonistes actius per millorar la societat».

Fragment de la presentació del projecte a la comunitat educativa



²² El nom del projecte fa referència a l'aula 21 del centre, on es dugueren a terme les reunions amb l'alumnat a l'hora de consensuar el projecte educatiu.

²³ L'acte fou presentat pels alumnes del centre i hi participaren com a ponents: la professora Patrícia Perelló; l'alumna Maria Antònia Rosselló; el conseller delegat d'iEducatando, Pedro Díez; el director de Google for Education, Marc Sanz López, i el coordinador del projecte, Tomeu Castell. Entre els assistents, hi havia Jaume Ribas, director general d'Innovació; Antoni Morante, director general de Planificació i Centres; Rafaela Sánchez, directora general de Personal Docent; Rafel Cortès, coordinador del projecte d'integració de les noves tecnologies al centres escolars de les Illes Balears; Tomeu Barceló, cap de servei de Formació del Professorat; Jordi Llabrés, vicerector de la Universitat de les Illes Balears, i Benjamí Villoslada, director general de Desenvolupament Tecnològic a Vicepresidència. Teniu més informació de la presentació a <<http://iesjoanalcover.cat/a21>>.

²⁴ El projecte es presentà a més d'una dotzena de jornades arreu de l'Estat (Barcelona, Madrid, Canàries, València i les Illes Balears) i a prop d'una trentena de centres educatius. A més a més, el model de projecte fou adaptat a diversos centres educatius públics europeus. El curs escolar 2018-19 la Conselleria d'Educació integrà les eines de Google en el seu domini i durant els següents anys aquest ecosistema d'eines de comunicació ha esdevingut el majoritari als centres escolars de les Illes Balears.

TIC-TAC a l'educació de la nova normalitat

David Pulido

RESUM

El present treball pretén identificar la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació i les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement durant el primer curs escolar posterior al confinament socioeducatiu al centre concertat Sant Pere de Palma. Els participants foren 77 docents, que col·laboraren en l'estudi completant el qüestionari sobre l'ús de les TIC i les TAC i, a més, els equips directius es van involucrar en les entrevistes semiestructurades. Els resultats demostren que no hi ha diferències estadísticament significatives entre els docents de les etapes educatives del centre pel que fa a l'ús dels recursos TIC i TAC. A més, s'identifica el projector i la pantalla i/o pissarra com a recurs TIC més utilitzat; i el Kahoot i altres plataformes com Google Classroom com els recursos TAC més implementats.

RESUMEN

El presente trabajo manifiesta la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento durante el primer curso escolar posterior al confinamiento socioeducativo en el centro concertado Sant Pere de Palma. Los participantes fueron 77 docentes, que colaboraron con el estudio completando el cuestionario sobre el uso de las TIC y las TAC en el aula y, además, los equipos directivos se involucraron en las entrevistas semiestructuradas. Los resultados demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de las etapas educativas del centro con respecto al uso de los recursos TIC y TAC. Además, se identifica al proyector y a la pantalla y/o pizarra como recurso TIC más utilizado; y el Kahoot y otras plataformas como Google Classroom como los recursos TAC más implementados.

I. INTRODUCCIÓ

El curs 2019-20 serà recordat pel confinament domiciliari que va fer que més de 1.500 milions de persones d'arreu del món modificassin la seva formació presencial per la docència a distància. Aquest fet va ser implementat per tal d'evitar la propagació del virus SARS-COV-2, causant de la COVID-19 (UNESCO, 2020).

D'aquesta manera, varen poder impartir-se les diferents matèries i avaluar l'assoliment dels objectius i les competències per part de l'alumnat a través dels recursos tecnològics, la formació del professorat i la col·laboració i comprensió de l'alumnat i les famílies. Així doncs, d'aquesta necessitat imperiosa d'estar al corrent de les actualitzacions tecnològiques neixen els fonaments de la present recerca.

El Col·legi Sant Pere de Palma va poder respondre amb garanties davant aquesta situació urgent i sobrevinguda que va rompre la presencialitat educativa a les aules des d'educació infantil fins a l'etapa de batxillerat. Aquest fet atorgava un paper molt rellevant als recursos i eines tecnològics, els quals ja havien estat prèviament instal·lats i/o implementats en cursos anteriors.

Tota la comunitat educativa va unir esforços per evitar la bretxa digital que impossibilitaria el desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat, però especialment s'ha de remarcar la implicació vocacional del professorat guiat pels equips directius. Els docents varen haver de digitalitzar les seves sessions i tractar d'oferir un aprenentatge de qualitat i competencial als seus alumnes en un temps rècord.

Conseqüentment, un sector del professorat demostra un sentiment de rebuig cap a les tecnologies a causa del sobreesforç que els va ocasionar atendre les necessitats socioeducatives dels alumnes de manera telemàtica (García-Peñalvo i Corell, 2020). Però, sense cap discussió, el confinament i la nova normalitat han propiciat l'aparició de solucions innovadores en l'àmbit tecnològic (García, 2021). I és per aquest motiu que la comunitat educativa ha de conèixer els diferents recursos TIC i TAC presents en els centres educatius i han de saber quan implementar-los per augmentar la motivació de l'alumnat.

Tal com exposa Palomar (2009), els avantatges de disposar de recursos TIC i TAC a les aules són diversos, tant per a l'alumnat com per al professorat. Aquesta autora destaca els següents aspectes positius per als professors: són font de recursos educatius per a la docència, individualitzen el procés d'ensenyament-aprenentatge, alliberen el professorat de tasques repetitives, constitueixen un bon mitjà d'investigació i fomenten el contacte amb les famílies i els professionals educatius d'altres centres. Per altra banda, Palomar (2009) destaca els següents aspectes positius per a l'alumnat: tasques més atractives, accés a múltiples recursos educatius i entorns d'aprenentatge, major proximitat amb el professorat, més companyonia i col·laboració.

La tecnologia afavoreix els enfocaments d'aprenentatge actiu per a aspectes tan rellevants per a la pràctica docent diària com el baix compromís dels estudiants i la proximitat dels entorns virtuals a la vida quotidiana de l'alumnat actual (Fernández i Orte, 2017).

En definitiva, seguint les aportacions de diferents investigacions (García, 2021; García Peñalvo i Corell, 2021; Palomar, 2009), cal identificar els recursos tecnològics de la informació i la comunicació i els recursos tecnològics de l'aprenentatge i el coneixement com un suport multisensorial de la nostra pràctica docent diària, que ens ajudarà de manera significativa a l'assoliment dels objectius i les competències plantejats i així afavorir el procés d'aprenentatge.

D'aquesta manera, l'objectiu de la present investigació és identificar l'ús de les TIC i les TAC durant el primer curs escolar posterior al confinament socioeducatiu al centre concertat Sant Pere de Palma.

La hipòtesi inicial és que existeix una relació entre l'etapa educativa del personal docent i l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació, i de les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement. D'aquesta manera, s'espera que: (1) no hi hagi diferències estadísticament significatives pel que fa a la freqüència amb la qual s'utilitzen els recursos TIC i la seva relació amb les etapes educatives del centre; (2) que hi hagi diferències estadísticament significatives pel que fa a la freqüència amb la qual s'implementen els recursos TAC i la seva relació amb les etapes educatives del centre.

2. MÈTODE

Participants

Els participants en aquest estudi foren 77 docents de diferents etapes educatives del centre concertat Sant Pere. Més concretament, hi participaren 13 mestres d'educació infantil, 24 d'educació primària, 24 d'educació secundària, 10 de batxillerat i 6 professors que imparteixen docència tant a educació secundària com a batxillerat. Tots ells hi col·laboraren durant el transcurs del curs escolar 2020-21.

3. INSTRUMENTS

Per conèixer la implementació i l'opinió del professorat del centre concertat Sant Pere de Palma respecte a les tecnologies de la informació i la comunicació i les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement a la nova normalitat educativa, es va utilitzar el "Qüestionari sobre les TIC i les TAC al professorat". El present instrument fou elaborat a través de la plataforma *Google Forms*, la qual ens permet administrar aquests recursos de manera ràpida i eficaç i, alhora, continuar respectant les mesures sociosanitàries actuals.

El qüestionari consta de 10 preguntes plantejades de diferents maneres (preguntes obertes, preguntes tancades, aportacions qualitatives i aportacions quantitatives). En la mateixa línia, cal destacar la divisió del qüestionari en tres blocs: (1) etapa educativa, (2) implementació/ús dels recursos TIC i TAC, (3) aspectes formatius.

4. PROCEDIMENT

En primer lloc, és necessari remarcar que el present estudi s'implementà després d'haver obtingut el vistiplau per part del titular del centre educatiu, dels equips directius pedagògics i del claustre de professorat. Per tant, els participants foren avisats de la confidencialitat de les dades obtingudes, acceptant d'aquesta manera participar voluntàriament a l'estudi. L'administració del qüestionari es va realitzar durant el curs escolar 2020-21 a través del *Google Forms* i es va acordar amb els equips directius un marge de tres setmanes per tal de completar-lo. A més, els equips directius varen utilitzar diferents vies telemàtiques per recordar a l'equip docent la importància de la realització del qüestionari, la qual cosa va incrementar-hi la participació del claustre.

En la mateixa línia, vull remarcar que els equips directius de les diferents etapes educatives del centre acceptaren participar en les entrevistes semiestructurades per tal d'oferir a l'estudi una perspectiva qualitativa en què poguessin compartir la realitat de la implementació de les TIC i les TAC en el procés d'ensenyament-aprenentatge del centre. Aquestes entrevistes s'organitzaren de tal manera que els participants poguessin respondre a preguntes obertes i tancades oferint el seu punt de vista de la realitat a la seva etapa educativa. També s'ha de destacar que l'investigador va interactuar a partir d'una guia per tractar de respectar l'ordre i el plantejament de les diferents qüestions.

5. ANÀLISI DE LES DADES

En primer lloc, cal esmentar que totes les anàlisis estadístiques es realitzaren mitjançant el programa estadístic SPSS21 (IBM Corporation, 2012) i els mateixos resultats obtinguts de la plataforma *Google Forms*.

En la mateixa línia, cal dir que es varen calcular els estadístics descriptius per establir una descripció inicial de les variables objecte d'estudi. A més, per contrastar les hipòtesis referides a distribucions de freqüències es dugué a terme la prova de khi quadrat.

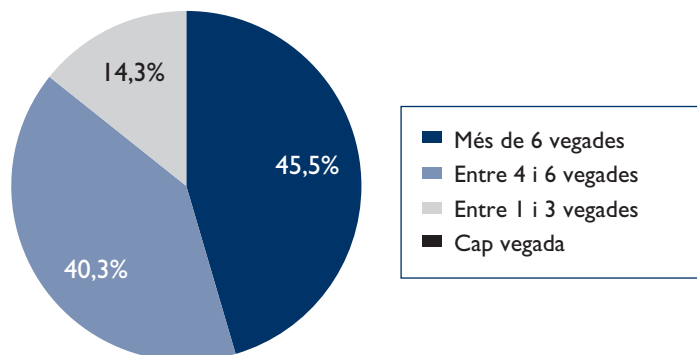
És necessari remarcar que participaren a l'estudi un total de 77 docents. Els mestres d'educació infantil formaven el 17,3% del total de participants, els mestres d'educació primària constituïen el 31,4%, els docents d'educació secundària formaven el 30,8%, els de batxillerat el 12,8% i els d'educació secundària i batxillerat el 7,7% restant.

6. RESULTATS

A continuació, es presenten les respostes dels docents mitjançant l'enquesta ("Qüestionari sobre les TIC i les TAC al professorat"; vegeu el gràfic I i II) i les relacions entre les diferents etapes educatives del centre i la freqüència d'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació i de l'aprenentatge i el coneixement (vegeu el quadre I i 2).

Després de l'obtenció dels resultats del present estudi, s'observa com el professorat del centre concertat Sant Pere de Palma integra la utilització dels recursos TIC i TAC a la seva pràctica docent diària. Pel que fa a les tecnologies de la informació i la comunicació, cal destacar que tot el personal docent del centre ha fet servir diferents recursos de manera diària (vegeu el gràfic 1). Quant a les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement, cal dir que el recurs més implementat és el *Kahoot* per un 59% del professorat, seguit per altres plataformes interactives com el *Google Classroom* amb un 51,3% dels docents (vegeu el gràfic 2).

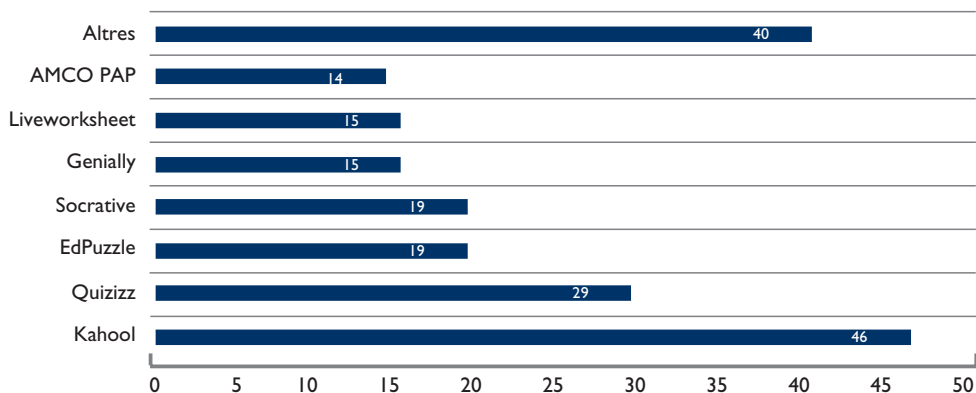
GRÀFIC I: FREQUÈNCIA D'ÚS DELS RECURSOS TIC DIÀRIAMENT AL CURS 2020/21



Font: Elaboració pròpia

En el gràfic 1, s'observa com els docents del centre fan ús dels recursos TIC diàriament. Cal destacar que el 45,5% els utilitza més de 6 vegades al dia, el 40,3% entre 4 i 6 vegades i el 14,3% entre 1 i 3 vegades. El projector i la pantalla i/o pissarra són el recurs TIC més utilitzat, seguit per les tauletes.

GRÀFIC 2: RECURSOS TAC IMPLEMENTATS DURANT EL CURS ESCOLAR 2020-21



Font: Elaboració pròpia

QUADRE 1. RELACIÓ DE L'ETAPA EDUCATIVA I L'ÚS DIARI DE LES TIC

	Valor	df	Significació asimptòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	13,505 ^a	8	,096
Raó de versemblança	18,594	8	,017
Associació lineal per lineal	2,977	1	,084
Nombre de casos vàlids	77		

Font: Elaboració pròpia

En el quadre 1 s'aprecia com el valor obtingut després de la implementació de la prova de khi quadrat deixa constància de la inexistència d'una diferència estadísticament significativa entre la relació de l'etapa educativa i l'ús diari de les tecnologies de la informació i la comunicació.

QUADRE 2. RELACIÓ DE L'ETAPA EDUCATIVA I L'ÚS SETMANAL DE LES TAC

	Valor	df	Significació asimptòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	16,474 ^a	12	,170
Raó de versemblança	17,803	12	,122
Associació lineal per lineal	,027	1	,871
Nombre de casos vàlids	77		

Font: Elaboració pròpia

En el quadre 2 es pot veure com el valor obtingut després de la implementació de la prova de khi quadrat confirma la inexistència d'una diferència estadísticament significativa entre la relació de l'etapa educativa i l'ús setmanal de les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement.

7. DISCUSSIÓ

Tenint presents els objectius primordials de la investigació, cal dir que els resultats obtinguts deixen constància de l'elevada implicació per part del personal docent del centre concertat Sant Pere de Palma quant a la implementació de recursos TIC i TAC en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

En la darrera dècada diferents investigacions coincideixen en l'augment de la presència de les tecnologies emergents a les aules del sistema educatiu (Johnson i Adams, 2016; Adams *et al.*, 2017). No obstant això, altres estudis manifesten que la imposició de la tecnologia no sempre esdevé un recurs significatiu per a la pràctica docent (Beneyto-Seoane i Collet-Sabé, 2018; Cabero i Martínez, 2019). És per aquest motiu que caldrà entendre la tecnologia educativa com un recurs didàctic que no se centri tan sols en la recollida d'informació i la seva comunicació, sinó també a oferir una millora en la qualitat i el rendiment acadèmic pel que fa a l'aprenentatge i el coneixement. Així doncs, el present estudi manifesta que el centre concertat Sant Pere de Palma no implementa els recursos tecnològics com una manera de consumir coneixements, sinó que els entén com a eines que enriqueixen, creen i generen aquests coneixements.

En aquest estudi no hi ha diferències estadísticament significatives entre l'etapa educativa del centre i l'ús diari dels recursos TIC, així com tampoc es troben diferències estadísticament significatives entre l'etapa educativa i la implementació setmanal dels recursos TAC. D'aquesta manera, s'accepta la primera hipòtesi plantejada en la qual s'esperava que no existissin diferències estadísticament significatives respecte a la freqüència amb la qual s'empren els recursos TIC i la seva relació amb les etapes educatives del centre. I, per altra banda, es rebutja la segona hipòtesi plantejada en què s'esperava que existissin diferències estadísticament significatives pel que fa a la freqüència amb la qual s'implementen els recursos TAC i la seva relació amb les etapes educatives del centre.

Per altra banda, s'ha de remarcar que els recursos tecnològics de la informació i la comunicació més utilitzats pels docents d'aquest estudi són el projector i la pantalla i/o pissarra, i les tauletes. Pel que fa als recursos tecnològics de l'aprenentatge i el coneixement més implementats pel professorat, cal destacar el *Kahoot* i altres plataformes com *Google Classroom*. Cal dir que no s'ha trobat literatura específica que contrasti aquestes dades amb altres estudis sobre la implementació dels recursos tractats a la nova normalitat socioeducativa, i que atorgarien major qualitat a les conclusions extretes.

Segons Alonso *et al.* (2011), és crucial tenir un equip directiu que aposti per la innovació i que estigui convençut de la promoció d'una integració progressiva dels recursos tecnològics en el procés d'ensenyament-aprenentatge. S'ha demostrat l'evidència d'aquest fet al present estudi amb la realització de les entrevistes semiestructurades amb cadascun dels equips directius pedagògics de totes les etapes educatives del centre. Tots els membres directius em demostraren la seva convicció sobre la

millora del procés d'aprenentatge i el clima dins les aules que suposa la implementació de diferents recursos TIC i TAC. A més, tots ells especifiquen que ja porten a terme projectes en què el pes tecnològic és abundant i han pogut identificar un augment de la motivació i l'atenció de l'alumnat.

Álvarez-Araque, Forero-Romero i Rodríguez-Hernández (2019) exclamen que no és possible assolir una millora del procés d'ensenyament-aprenentatge sense assegurar una formació actualitzada i permanent dels docents. És per aquest motiu que els mateixos autors manifesten la necessitat de formació docent per a l'ús idoni dels recursos TIC i TAC amb l'objectiu de reduir la bretxa digital cognitiva. Aquest fet cal relacionar-lo amb la necessitat i interès demostrat pels participants del present estudi a rebre formació específica referent a la utilització dels recursos TIC i TAC per a la pràctica docent.

En la mateixa línia, els professors participants exposen a través de la realització del "Qüestionari sobre les TIC i les TAC al professorat" el seu interès a formar-se en recursos educatius de Google (59,7% dels docents), en aplicacions mòbils educatives (50,6%) i en xarxes socials educatives (37,7%). I, fent referència a la institució que els ha possibilitat formar-se en aquest àmbit, cal remarcar la mateixa xarxa de Col·legis Diocesans de Mallorca i la Universitat de les Illes Balears (UIB), entre d'altres.

No obstant això, s'observa la necessitat d'indagar més profundament en la present temàtica, per així poder comparar-ne els resultats obtinguts amb diferents estudis i extreure'n unes conclusions més objectives.

Una de les principals limitacions a destacar d'aquesta investigació és l'escàs nombre d'estudis duts a terme en aquest camp dins la nova normalitat socioeducativa i que, per tant, no permet contrastar-ne les conclusions extretes. A més, cal remarcar que, a causa de les limitacions sociosanitàries actuals, l'investigador no va ser present durant la realització del qüestionari per part dels docents i no va poder atendre els seus possibles dubtes.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Adams, S., et al. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Alonso, C., et al. (2011). «Las TIC en Cataluña». *Cuadernos de Pedagogía*, 418, 0040-43.

Beneyto-Seoane, M., i Collet-Sabé, J. (2018). «Análisis de la actual formación docente en competencias TIC. Por una nueva perspectiva basada en las competencias, las experiencias y los conocimientos previos de los docentes». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 91-110.

Cabero-Almenara, J. i Martínez, A. (2019). «Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 247-268. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.9421.

Fernández, M., i Orte, M. C. (2017). «Aprentatge actiu i tecnologia: aplicació en la pràctica docent». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, (2017), 288-299.

García Peñalvo, F. J., i Corell, A. (2020). «La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?». *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.

García, L. (2021). «COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento». *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), p. 09-32. DOI: 10.5944/ried.24.1.28080.

Guillén, M.A. (1991). *La fiabilidad en la entrevista: la entrevista semi estructurada y estructurada, un curso de la encuesta*.

Johnson, L. i Adams, S., (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

UNESCO. (2020). *COVID-19 Impact on Education*. (<https://bit.ly/2yJW4yy>).

L'escola CEIP Verge de Lluc al carrer

Núria Bauzà

Silvia Caraballo

RESUM

En aquest article volem donar a conèixer com, al llarg d'aquest curs, hem incorporat el treball en el medi obert dins la nostra metodologia diària. Feim una breu descripció de la nostra escola i l'entorn on aquesta s'ubica, així com dels nostres pilars metodològics.

Per acabar narram una de les sortides de barri a mode d'exemple per a donar a conèixer una part de la nostra feina.

RESUMEN

En este artículo queremos dar a conocer como, a lo largo de este curso, hemos incorporado el trabajo en el medio abierto dentro de nuestra metodología diaria. Hacemos una breve descripción de nuestro colegio y del entorno donde se ubica, así como de nuestros pilares metodológicos.

Para terminar narramos una de las salidas de barrio a modo de ejemplo para dar a conocer nuestro trabajo.

A la nostra escola, CEIP Verge de Lluc, la metodologia se centra en la mirada i el reconeixement cap als infants, ja que els infants necessiten ser mirats, acceptats i reconeguts; en una presència de l'adult conscient i activa; se cerquen experiències d'aprenentatge que siguin properes, significatives i útils perquè es donin aprenentatges associats a les seves vivències emocionals, atès que entenem que *viure* i *aprendre* no són dos elements separats, i promovem el benestar emocional com una condició essencial per a l'aprenentatge. Aquesta és l'essència de la nostra escola, amb aquesta manera d'entendre l'educació, tenint presents les necessitats dels nostres infants i amb la situació sanitària actual, hem vist l'oportunitat d'incloure dins el dia a dia de la nostra jornada moments de treball en el nostre entorn proper.

De la mà dels infants hem descobert al barri de Verge de Lluc, on està ubicada la nostra escola, emplaçaments que ens permeten gaudir d'experiències enriquidores i significatives, ja que tenim el torrent Gros al costat amb un bon accés, l'estació de tren i les vies per poder observar el seu pas de ben a prop, un parc gran amb diferents espais, un parell de places tranquil·les i silencioses, descampats on poder observar diferents processos de la natura, pas a nivell i ponts (estructures arquitectòniques per observar) i diferents entitats i serveis.

«El nostre cervell està preparat per a atendre i consolidar de manera més ràpida i eficient els continguts i les experiències que tenen lloc en situacions on s'aprèn allò que s'estima», Mora, 2013

Hem establert que tots els grups de l'escola cada dia puguin gaudir d'un moment fora del centre a un espai obert. Educació física a les pistes del barri, treball de llengua i matemàtiques al parc, moments de berenar a la plaça de l'església, sortides de barri interdisciplinàries (en què es treballen

aspectes de diferents espais) fins i tot els dies de pluja sortim, ho feim ben equipats per poder observar i gaudir de l'entorn amb unes altres condicions.

Les sortides de barri esdevenen l'eix vertebrador de molt del que ocorrerà després a l'escola, ja que ofereixen als alumnes la possibilitat de connectar amb l'entorn, d'aprendre a través de l'observació directa i de viure en pròpia pell ja siguin els canvis a la natura, fets que succeeixen al barri o els canvis que ocorren a la natura fomentant el desenvolupament de l'esperit crític... i que després tenen relació amb el que es treballarà als diferents espais d'aprenentatge.

«L'essencial és que l'infant descobreixi les coses per ell mateix. Tot el que obtingui a través de la seva pròpia experiència li proporcionarà un saber molt diferent d'aquell que aconseguix quan se li donen les respostes.», (Emmi Pikler)

En les sortides treballam aspectes relacionats amb Anning (espai de naturals i socials) i de Sagraera (espai on es treballa arquitectura, construcció i matemàtiques) a més de tot el que va sorgint dels infants o que les mestres creim oportú presentar-los. Per tant, es donen multitud de temes molt diversos i relacionats amb el que es treballa als diferents espais d'aprenentatge.

Tot i tenir una temàtica concreta, simplement pel fet de ser moments de descoberta de l'entorn es treballa d'una manera totalment globalitzada i, per aquest motiu, es donen aprenentatges de totes les àrees indistintament; a més, intentam ser el més flexibles possible per tal d'anar responnent als interessos dels infants i a tot allò que vagi sorgint.

Alguns exemples de les nostres sortides de barri:

- Hem seguit de prop el procés de floració d'un ametller.
- Hem investigat els noms dels carrers del barri, adonant-nos que destaca la presència masculina. Els infants han fet propostes de canvi i hem conegut algunes dones que feren coses importants.
- Hem escrit una instància a l'Ajuntament davant la necessitat d'un pas de vianants a una plaça del barri.
- Hem descobert els efectes de la primavera al torrent i ens hem meravellat dels canvis observats.
- Sovint ens hem desplaçat a punts concrets del barri i de fora d'aquest utilitzant plànols.
- Hem donat a conèixer als alumnes la biblioteca més propera i s'han pogut fer el carnet per tal de poder-hi anar posteriorment amb les seves famílies.

A continuació es narra un exemple concret d'una sortida de barri en la qual es van anar encadenant fets que van fer que l'experiència fos única i irrepetible i que els infants la gaudissin

molt, per tal de donar a entendre una mica més la nostra feina i tot el que ocorre en aquests moments.

La sortida se centrava en les estructures, perquè la mestra de Sagrera (espai d'arquitectura i construcció) ens va demanar que estaria bé que els infants observassin alguna estructura del barri. Ella ja havia introduït el tema i així posteriorment podrien treballar sobre la qüestió i els infants ja en tendrien un altre punt de vista.

Començam llegint una carta que ens envia la mestra de l'espai de Sagrera proposant-nos un repte: ficar-nos en la pell d'uns arquitectes i cercar un pont al barri per observar-lo (d'enfora i d'a prop), tocar-lo, veure quina estructura i forma té, de quin material està fet... i dibuixar-lo al quadern fixant-nos en tots els seus elements i detalls.

Parlam dels arquitectes i de la seva feina, alguns infants diuen que són els que construeixen cases, altres els diuen que no, que els arquitectes són els que diuen el que s'ha de construir i com. Alguns diuen que els seus pares construeixen cases però que algú els diu el que han de fer. Aclarim els seus dubtes.

Els infants il·lusionats en sentir allò de repte i pensar que han de fer d'arquitectes i imaginant-se que algú posteriorment construirà el pont seguint les seves indicacions diuen ràpidament que volen anar al pont del tren; així que cap allà ens dirigim.

Aquesta és l'estructura que tenen més present ja que pot ser que sigui una de les més significatives perquè són tantes les vegades que hi passam per davall per anar cap a l'altra banda del barri, que comptam les retxes del pas de zebra que és el més llarg del barri, que ens aturam al davant a observar i moltes vegades a esperar com passen els trens...

En arribar treim els coixins que sempre portam les mestres en una bossa per així poder-nos seure on vulguem del carrer còmodament i es posen en marxa.



Començam a parlar-los dels pilars i columnes per a donar-los més informació al respecte però no escolten, ja estan engrescats en la seva tasca, han obert els quadernets de sortides i ja van per feina; així que callam i observam, que ens encanta i creim que és una part molt important en la nostra feina.

Observar i sobretot observar-los, veure com els infants s'amaren de tot allò que l'entorn ens ofereix. Des de fixar-se en petits detalls insignificants per a molts fins aleshores, fins a fer-nos



veure coses que a la resta ens havien passat desapercebudes i de les quals podem treure molt de suc.

Fa poc els hem donat a cada un d'ells el quadern que utilitzen a mode de diari i que porten sempre a les sortides on lliurement poden dibuixar, escriure, representar i fins i tot aferrar tot allò que vulguin. A vegades s'hi troben un plànol que hem de seguir, una nota o consigna...

Els posarem en marxa perquè ja en les primeres sortides alguns alumnes

ens demanaven algun paper per fer un dibuix o anotar alguna cosa i a més pensàvem que ja que treballam de manera tan globalitzada què millor que tenir un quadern on poder plasmar els seus aprenentatges, conceptes, observacions, fer un dibuix... Sembla que els valoren i cuiden molt.

Dibuixen gairebé en silenci, concentrats cada un en la seva tasca com si haguéssim posat un cronòmetre en marxa. Ràpidament alguns han anat acabant i quan s'adrecen a les mestres per dir-nos que han acabat els deim a veure si són capaços d'afegir-hi més detalls. I tant que ho són!

Ens sorprèn veure amb quina seguretat dibuixen aquests infants, representant el que veuen sense dubtar, ni demanar ajuda (nosaltres mateixes comentam que a la seva edat no teníem tanta seguretat per representar la realitat com ells la tenen).

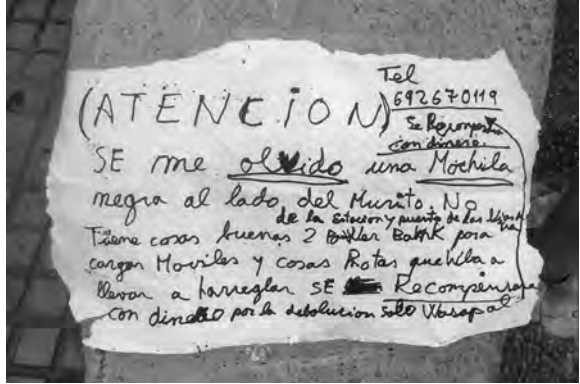
Prèviament, això sí, han sentit de les mestres que els dèiem que tots són capaços de fer-ho, i que sabíem que els sortirien dibuixos preciosos, cap d'igual, ben segur que tots serien diferents però tots i cada un d'ells ben especial.

Van acabant i els demanam que col·loquin els quaderns un al costat de l'altre, tots junts com a fent un mural. Els enrevoltam i observam amb deteniment.

Anam anomenant entre tots el que han representat, els elements comuns que hi veim, els detalls, els elements particulars de cada un d'ells... tots volen compartir-ho amb els companys! Crida l'atenció el respecte de tots i cada un d'ells cap als dibuixos dels companys, com valoren les produccions dels altres sense demanar de qui és cada un i valorant els dibuixos per sobre de qui els ha fet.

Parlam dels senyals que hi ha al pont, els criden l'atenció sobretot els vermells amb nombres i fletxes que molts han representat al seu dibuix. Algun d'ells diu que és el màxim que pot ser de gran un cotxe per poder passar per davall el pont. Els deim que ens hi atracam per a veure'ls d'a prop i veure'n les diferències però topam amb un cartell que ens crida molt l'atenció.

Escrita a un torcaboques, trobam una nota que algú ha aferrat amb cinta adhesiva a la paret. Al principi creuen que hem estat nosaltres, els deim que no. Quan ens disposam a llegir-la la mestra la tapa i els demana que facin hipòtesis de quin pot ser el contingut de la nota. Un altre dels avantatges de les sortides és poder aturar-nos, fer-los pensar, reflexionar, acostumar-los a fixar-se en petits detalls, a tenir un esperit crític i a plantejar-se dubtes i respondre amb hipòtesis... S'hi han acostumat i fins i tot de qui mai t'ho esperaries et sorprèn amb una pregunta o observació que ens fa aturar i reflexionar tots junts.



Però tornant al tema, parlen del paper. Sembla un torcaboques, diu un infant. Mirau quina lletra, diu un altre. Està escrita com a bruta, desordenada, com a feta amb pressa. Un altre ens fa fixar en com està aferrada.

Comprovam, en llegir-la, que és d'algú que ens diu que ha perdut una motxilla. Detalla el que hi duia dins i ofereix una compensació econòmica a qui la trobi. Tot d'una diuen que volen cercar-la. Els demanam si volen fer-ho per ajudar la persona a trobar-la o per la compensació econòmica. Els plantejam si està bé o, millor dit, si cal oferir una compensació, si l'acceptariem en cas de trobar-la, si la gent ajudaria si no oferís cap compensació... tot i dir-los que pensam que en cas de trobar-la no hauríem d'acceptar-la, continuen amb la idea de cercar la motxilla, aquest repte de nou els ha motivat. Home, encara que no estigui bé acceptar compensacions econòmiques perquè ho feim perquè volem, en cas que la trobem i ens vulguin pagar... si insisteixen no els direm que no, no?, diu un infant.

Acceptam cercar la motxilla ja que ens encanta l'espontaneïtat que ocorre a les sortides, són el moment i el lloc perfectes per anar responnent a les seves necessitats i dubtes que van sorgint i es van encadenant amb tanta naturalitat que quasi ni ens n'adonam ni infants ni mestres. Aquesta és la màgia, que amb cada grup la sortida agafa un caire diferent, sorgeixen temes diferents, anam a llocs diferents... tot i que al principi el plantejament fos el mateix. Vivim experiències molt diverses amb cada un dels grups on tot influeix, el temps que fa, la seva motivació envers el tema que proposam, els gustos generals del grup, una nota trobada al carrer en aquest cas...

Passam per davall del pont (pel pas de vianants més llarg que tenim al barri, 28 línies blanques que gairebé sempre comptam ja a mode com de ritual quan hi passam). Es recorden dels senyals i llavors els proposam creuar a la vorera del davant just al costat d'on passen els cotxes per davall del pont, per tal d'esperar que vingui un cotxe i fixar-nos en el que li sobra d'alt i d'ample en passar. Acceptem, ens col·locam a la paret en silenci, amb la mirada enfocada en el pont... els deim a veure si no tardarà gaire a passar un cotxe, ens diuen que en podem anar a cercar un dels nostres i és que ens veuen capaces de fer-ho, però el primer no es fa esperar gaire, després passa el segon... i observam entre tots que d'ample no li sobra gaire, encara que d'alt sí.

Parlam dels senyals, del que vol dir cada un, del màxim permès que pot fer un cotxe d'ample i d'alt per a poder passar pel pont. Els demanam quant és un metre i un alumne ens diu que és una passa fent el gest d'obertura de les cames i la majoria l'imiten. La mestra els demana com podríem saber quant són dos metres, llavors es posen per parelles, marquen la distància demanada i veuen que entre els dos gairebé ocupen l'amplada del pont (estam a la part de vianants).

Llavors els proposam mesurar un cotxe, ja que no sabem què mesura.

Treim la cinta mètrica, que portam a la bossa dins la qual, a poc a poc i responent a les necessitats, anam afegint coses que ens són molt útils i creim necessàries per a poder respondre dubtes en aquell precís instant que sorgeixen i no deixar-les, si és possible, apuntades a una llista que després costa trobar el moment per a resoldre; tot i que l'anam fent per així poder dir a les companyes temes relacionats amb els diferents espais que han sorgit com a interès i als quals proposam donar resposta.

Mesuram el cotxe, primer sense tenir en compte els retrovisors però després algú se n'adona i els



afegim al mesurament. Mesuram l'alçada però ràpidament veim que al davant hi ha una furgoneta i volem saber també què mesura. Observam la resta de cotxes aparcats i la mestra proposa a una nina si vol que mesurem el cotxe de la seva família ja que estam quasi al davall de casa seva. Un altre dels aspectes positius de les sortides de barri: els infants que hi viuen ens mostren des d'un primer moment on viuen i tots ho tenim molt present i ho aprofitam sempre que podem.

Els diu que sí, hi anam i mesuram el seu cotxe. Just quan estam acabant arriba el seu pare que ha de marxar i li explicam el que estam fent.

Després decideixen que volen seguir cercant la motxilla. Els proposam anar cap a l'estació i cercar per allà perquè la nota deia que era per on l'havia perduda. Passam per davant l'estació, cerquen per l'aparcament entre els cotxes, pel carrer del costat... arribam al pont amb el pas subterrani i decidim creuar cap a l'altre costat. Ens demanen si poden fer el que feim moltes vegades d'anar uns per la rampa i uns per les escales. Per descomptat els deim que sí, els demanam que es posi cada un al costat per on vol baixar i 3, 2, 1... a córrer s'ha dit. Els que baixen per la rampa, com que és costa avall, tenen certa sensació de velocitat i criden mentre corren. Els de les escales saben que arribaran abans i corren cap a la sortida. En totes les sortides sempre intentam que hi hagi algun moment de córrer, d'amollar-se, algun joc o repte motriu... per permetre'ns perdre una mica la compostura (mestres incloses).

En sortir del pont ens topam amb dos homes que passegen els cans. La mestra proposa als infants que els demanin si saben res de la motxilla. Ho fan i ens contesten que no l'han vista, sembla que els sorprèn la pregunta d'aquest grup d'infants.

Continuam amb la cerca i just en girar el cantó ens topam amb una bona sorpresa! Un cotxe de policia aparcat amb els dos policies a dins. S'hi atraquen espontàniament i després de saludar-los —una altra de les coses que els hem intentat inculcar, que sempre saludam tothom amb qui ens anam topant pel barri, i a molta gent els explicam el que feim perquè ens ho demanen o veim que se sorprenden de trobar un grupet de nins amb les mestres asseguts en qualsevol cantó de la vorera d'un carrer—, els expliquen el que estan fent amb un poc de vergonya però transmetent il·lusió. Els policies, molt amables, ens escolten i expliquen que a les Avingudes, a la comissaria, tenen una sala d'objectes perduts on hi ha tot tipus d'objectes trobats, i que si durant dos anys ningú no els reclama passen a ser de qui els ha trobat, fins i tot els diners ja que han vist que als infants els motiva això de la compensació econòmica.

Els donam les gràcies per la informació, i continuam el nostre camí.

Estam ja arribant a l'escola i ni rastre de la motxilla. Els infants no semblen decebuts, just al contrari semblen ben contents i satisfets només pel fet d'haver-la cercat i el colofó final d'haver trobat la policia i haver pogut parlar amb ells sembla que els ha estat més que suficient.

Sorgeix la idea de contestar la nota, i tot i que en un primer moment pensam que podria ser una proposta per a fer-li a la mestra de Shelley (espai de llengua), tot d'una una mestra diu que la contesta hauria de ser immediata i convindria fer-la en aquest moment ja que si no perdria una mica el sentit. Així que passam per l'escola a agafar cinta adhesiva i anem una altra vegada a la paret on hi havia aferrada la nota.

Seim al terra una altra vegada amb els coixins i en un paper DIN A3 que també portam (per si sorgeix la necessitat de dibuixar en un format més gran que el quadernet) escriuen al terra, entre tots, amb ajuda de la mestra una nota de contesta a qui ha perdut la motxilla dient-li que l'hem cercada però que no l'hem trobada. La informam que pot anar a objectes perduts a la comissaria d'Avingudes i li desitjam molta sort. Així, una vegada aferrada la nota just damunt de la que anuncia la pèrdua de la motxilla, acaba la nostra sortida d'avui. Es dibuixen somriures de satisfacció en els infants per la feina acabada i la intriga i misteri que hem viscut.

Deixam el pont al darrere, les notes, la recerca de la motxilla perduda, l'emoció dels reptes viscuts i tornam cap a l'escola que ja s'atraca l'hora de berenar, amb un conjunt d'experiències noves per anar assimilant, contar a casa i recordar en propers dies.

“No ho escampis” als centres educatius de Menorca

Maria Àngels Barber

Rebeca Gutiérrez

RESUM

Per mor de la COVID-19, es va posar de manifest la importància d'adquirir uns hàbits saludables que ajudin a protegir-nos durant tota la vida de malalties infeccioses. Va ser així com van néixer els tallers "No ho escampis", destinats a la població escolar de l'illa de Menorca.

La intervenció es va dur a terme durant més de dos mesos i va arribar a 5.906 alumnes, amb una valoració de notable alt per part dels educadors. Després del programa es va observar una major consciència en la rentada de mans i l'ús de la màscara per part de l'alumnat. Els educadors van assegurar que havien millorat els seus coneixements sobre prevenció i augmentat la seva seguretat a l'hora d'oferir recomanacions.

RESUMEN

La COVID-19 puso de manifiesto la importancia de adquirir unos hábitos saludables que ayudaran a protegernos de enfermedades infecciosas durante toda nuestra vida. Fue así como nacieron los talleres "No ho escampis", dirigidos a la población escolar de la isla de Menorca.

La intervención se llevó a cabo durante más de dos meses y llegó a 5.906 alumnos, con una valoración de notable alto por parte de los educadores. Al finalizar el programa, se observó una mayor conciencia en el lavado de manos y en el uso de la mascarilla por parte del alumnado. Los docentes aseguraron haber mejorado sus conocimientos sobre prevención y haber aumentado su seguridad a la hora de ofrecer recomendaciones.

LA IMPORTÀNCIA DE LA PROMOCIÓ D'HÀBITS SALUDABLES

L'àmbit escolar és un dels espais on la població jove passa gran part del seu temps i la seva infància. Per aquest motiu, és essencial tenir en compte la influència que hi exerceix. És el lloc ideal per educar i promoció hàbits saludables.

Aquest tipus d'educació i promoció pretén transmetre coneixements creant habilitats i valors socials en els més joves, perquè triïn opcions saludables i, d'aquesta manera, poder millorar l'estat de salut de la població. L'educació per a la salut és l'eina de treball més rendible, eficaç i valuosa que té la comunitat educativa per fomentar i promoció aquests hàbits en els infants i en els adolescents.

L'any 1990 la normativa educativa s'amplia amb la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE), que estableix que la promoció de l'educació per a la salut és un tema transversal que hauria de ser present en totes les àrees curriculars.

L'alumnat té unes necessitats en matèria de salut que no poden ser cobertes pels pares o pel professorat sense l'ajuda del professional de la salut. És per aquest motiu que la figura de la infer-

mera escolar resulta imprescindible als centres educatius. De manera que aquesta hauria de ser un membre més de la comunitat educativa per treballar-hi en col·laboració. En països de l'entorn d'Europa com França, Suïssa, el Regne Unit i d'altres com els Estats Units, la figura del professional d'infermeria és una realitat.

En aquest curs escolar la pandèmia de la COVID-19 ha posat de manifest la importància de les accions preventives per al control de la transmissió de malalties infeccioses. Aquestes accions no només són útils per a la COVID-19, sinó també per prevenir altres malalties comunes en la població com la grip i la gastroenteritis.

Una de les mesures més importants que tenim és la correcta higiene de mans. Aquest gest tan senzill, però no per senzill de fàcil compliment, salva vides. El descobriment de la rentada de mans com a mesura higiènica capaç d'eliminar els microorganismes que hi són presents data de la primera meitat del segle XIX. Els estudis de Semmelweis constitueixen la primera evidència documentada i clara del benefici que aporta la rentada de mans en el control de malalties infeccioses. Segons l'OMS, la higiene de les mans és la mesura més important per evitar la transmissió de gèrmens perjudicials i impedir les infeccions associades a l'atenció sanitària, ja que les mans són la seva principal via de transmissió.

El Grup de Treball d'Higiene de Mans de l'Hospital General Mateu Orfila es va crear el 2017 amb la finalitat de promocionar i observar la higiene de mans entre el personal sanitari. Dins aquest grup de treball, es va pensar que era el moment idoni per adaptar la feina a fora de l'àmbit hospitalari, promocionant tota una sèrie de coneixements sobre la tècnica correcta de rentar-se les mans, l'ús correcte de la mascareta, la higiene respiratòria i la distància social. I oferir, així, unes eines per mantenir una convivència més segura amb l'entorn i prevenir malalties infeccioses. És aquí on es crea el grup No ho escampis.

L'Àrea de Salut de Menorca, representada pel grup No ho escampis, amb la col·laboració del Consell Insular de Menorca, va dissenyar unes xerrades informatives dirigides a la població en general. Es van dur a terme durant l'estiu de 2020 amb la participació dels diferents ajuntaments dels pobles de l'illa.

Amb l'arribada del mes de setembre, la proximitat de l'inici del curs acadèmic i les pors de tornar a l'escola en temps de pandèmia, el grup No ho escampis va veure l'oportunitat de continuar expandint aquests mateixos coneixements a l'àmbit escolar. Es volia proporcionar, tant a l'alumnat com al professorat, unes eines útils, unes pautes concretes per a la promoció de la salut i la prevenció de malalties infeccioses. Pautes que perduraran al llarg de la vida.

L'Àrea de Salut de Menorca, amb la Conselleria d'Educació, va iniciar la campanya "No ho escampis", amb la qual oferien tallers per a tots els nivells educatius i centres de l'illa.

OBJECTIUS DELS TALLERS "NO HO ESCAMPIS"

L'**objectiu** principal del grup No ho escampis és conscienciar la població escolar de la necessitat d'emprar aquestes mesures entenent el perquè d'aquesta necessitat, a més d'oferir un espai on

poder expressar i compartir les emocions sentides durant el confinament i, com a conseqüència, ajudar en la millora de la salut de la societat a través dels infants i els joves de Menorca.

Es va dur a terme fixant els objectius específics següents:

- Proporcionar els coneixements sobre les diferents mesures de prevenció i promoció de la salut adaptades a cada cicle formatiu.
- Educar i promocionar la correcta tècnica d'higiene de mans en els moments clau.
- Ensenyar l'ús correcte de la mascareta: com es posa, com es retira, com es guarda i com es renta.
- Explicar el concepte de la higiene respiratòria i la seva importància.
- Entendre el mecanisme de transmissió per gotes en les malalties respiratòries.
- Identificar i compartir les diferents emocions viscudes durant el confinament.
- Resoldre dubtes sobre les pròpies mesures de prevenció.
- Donar suport als docents en l'etapa de nova normalitat.

METODOLOGIA DE “NO HO ESCAMPIS”

Els mateixos centres interessats, mitjançant una adreça de correu electrònic, es van posar en contacte amb el grup. Aquest va organitzar el calendari, centres, professionals sanitaris i recursos necessaris. Els tallers de “No ho escampis” es van dur a terme durant més de dos mesos (des del 10 de setembre fins al 18 de novembre). Set professionals sanitaris foren els encarregats d'impartir-los: cinc infermeres, un tècnic de radiodiagnòstic i un tècnic de cures auxiliars d'infermeria.

La metodologia utilitzada es va adaptar a cada cicle formatiu, sempre promovent la participació activa de l'alumnat en les diferents sessions.

Els tallers, d'una durada de 45 minuts, es van dividir en tres grans blocs: educació infantil, educació primària i educació secundària, que compartia metodologia amb batxillerat i formació professional.

• EDUCACIÓ INFANTIL

- Contar el conte de *Mister Virus* (creat pel mateix grup)

Amb el protagonista del conte, els infants entenen que estem envoltats de virus. Mister Virus, el virus simpàtic que viatja per tot el món, només vol conèixer noves ciutats i pobles i fer nous amics, però aquests sempre acaben emmalaltint. És aquí on apareix la figura de l'*escut protector*, recurs emprat per explicar als infants les diferents mesures de prevenció: rentada de mans, higiene respiratòria i distància social.

- Història de la rentada de mans de Nura i Mateu (creat pel mateix grup)
Nura i Mateu, dos dels personatges del conte *Mister Virus*, expliquen una història amb els passos a seguir per rentar-se bé les mans, i així poder recordar-ho amb facilitat.
- Lliurament d'un dibuix de Mister Virus perquè els infants el poguessin acolorir.

• EDUCACIÓ PRIMÀRIA

• Primer cicle

- Contar el conte de *Mister Virus*.

Es va utilitzar el conte de *Mister Virus* afegint l'ús de la mascareta a l'escut *protector*, ja que aquesta és d'ús obligatori a partir de 6 anys.

- Diàleg constant amb els infants durant el conte, fent-hi intervencions participatives perquè entenguessin i aprenguessin hàbits saludables.
- Història de la rentada de mans de Nura i Mateu.
- Lliurament del diploma “Ja ets un expert en malalties infeccioses com la COVID-19 i saps com has de protegir-te i protegir les teves amistats i la teva família. No oblidis tot el que has après”.

• Segon i tercer cicle

- Presentació audiovisual com a suport de l'explicació del professional sanitari dividida en dos blocs.

Al primer bloc es parlava sobre què és una malaltia infecciosa i les vies de transmissió; la importància d'una bona higiene de les mans (en què es va emprar un vídeo elaborat pel mateix grup, que ajudava a veure d'una manera clara la tècnica correcta); què és la higiene respiratòria i com dur-la a terme; el bon ús de la mascareta i la necessitat de la distància social en temps de pandèmia.

Al segon bloc s'identificaven les diferents emocions viscudes durant el confinament amb l'ajuda d'imatges d'emoticones.

Durant la presentació, mitjançant el diàleg i la resolució de dubtes, es fomentava la interacció amb l'alumnat.

- Pràctica de la tècnica correcta d'higiene de les mans amb solució hidroalcohòlica.

• EDUCACIÓ SECUNDÀRIA, BATXILLERAT I FORMACIÓ PROFESSIONAL

- Presentació audiovisual en què s'ampliaven els conceptes respecte de l'educació primària, emprant com a suport vídeos que reforçaven l'explicació de la tècnica

d'higiene de les mans (vídeos realitzats pel mateix grup) i el concepte de transmissió per gotes.

S'animava a la participació de l'alumnat mitjançant la conversa.

- Visualització del vídeo del Govern de les Illes Balears “Ningú vol carrers buits”.

En acabar cada sessió, el professional que impartia el taller emplenava un full de registre de preguntes sorgides durant la classe.

Es lliurava al professorat l'enquesta de satisfacció mitjançant un codi QR. Aquesta enquesta avaluava el taller, i s'hi s'inclouïen ítems relacionats amb el membre de “No ho escampis”, amb els recursos i la metodologia emprada, i amb els conceptes explicats. S'hi valorava, també, la utilitat de la intervenció des del punt de vista del professor, mitjançant ítems com: canvi d'actitud dels alumnes, millora dels coneixements sobre prevenció, augment de la seguretat a l'hora d'oferir recomanacions a l'alumnat i disminució del seu nivell d'estrès. Per altra banda, demanava de manera directa sobre possibles millores del taller; si es considerava necessari programar més intervencions en temes de salut i quins serien els temes d'interès per a futures intervencions. Finalment, es demanava al professorat si considerava necessària la figura de la infermera escolar al seu centre.

RESULTATS

Aquests tallers, que van durar més de dos mesos, van arribar a un total de 5.906 alumnes de 22 centres educatius de tots els cicles. Es van impartir a 376 cursos, amb un total de 351 sessions, i es realitzaren una mitjana de cinc tallers diaris per professional, en què s'invertiren 539 hores.

Dels 376 cursos, 43 eren d'educació infantil, 50 de primer cicle d'educació primària, 119 de segon i tercer cicle d'educació primària, 118 d'educació secundària obligatòria, 32 de batxillerat i 14 de formació professional.

154 professors (el 43% del total) van respondre les enquestes de satisfacció. De l'anàlisi d'aquestes avaluacions, vam obtenir-ne els resultats següents:

Els tallers van aconseguir un notable alt dels educadors, que van atorgar-los una puntuació global de 4,23 de 5.

Dels 8 punts avaluats, tots van aconseguir una nota superior a 4. Els millors puntuats van ser els ítems “el professional que imparteix el taller explica amb claredat i de manera ordenada” (amb una mitjana de 4,44) i “els conceptes explicats seran útils en el dia a dia de l'alumnat” (amb una mitjana de 4,40).

Els altres ítems avaluats van obtenir les puntuacions següents:

Ítem avaluat	Puntuació (1-5)
Els temes desenvolupats han resultat interessants	4,23
Fomenta la participació del grup i interactua amb l'alumnat	4,21
Els materials didàctics han estat adequats	4,09
Metodologia emprada	4,17
Interès de l'alumnat	4,39
Temps assignat	4,14

Per nivells educatius, la formació professional és el que va donar una puntuació més alta (un 5) a l'activitat, mentre que educació infantil la va situar en un 3,83. També es va assenyalar que l'activitat es podria millorar disposant de més temps i potenciant els elements i recursos que fomentessin més la participació dels alumnes.

A la pregunta sobre si el professorat considerava necessari programar més activitats formatives en temes de salut, el 66,4% va respondre afirmativament. L'alimentació, els hàbits saludables, la higiene i la sexualitat van ser els temes més demanats per les escoles, alhora que també plantejaven fer més accions formatives sobre la COVID-19.

Per altra banda, el 70% del professorat va considerar necessària la figura de la infermera escolar (amb puntuacions de 4 i 5), especialment al cicle d'educació infantil.

De l'anàlisi dels fulls de registre de dubtes, cal dir que es van recollir un total de 426 preguntes fetes per l'alumnat, principalment d'educació primària (251) i d'educació secundària (109). Els temes que més dubtes van generar entre la població escolar de l'illa van ser: l'ús de les màscares, els mecanismes de transmissió del virus, els efectes i les conseqüències de la malaltia de la COVID-19 i tota la incertesa que envolta la pandèmia.

Es va valorar també la incidència de casos de COVID-19 diagnosticats en alumnes escolaritzats en els diferents centres educatius de tota l'illa durant el primer trimestre del curs escolar. La incidència va ser del 10,32%, el percentatge més baix de totes les Illes Balears.

CONCLUSIONS

Després d'analitzar totes les dades obtingudes amb la campanya escolar "No ho escampis", podem concloure que els tallers duts a terme als diferents centres educatius de l'illa de Menorca sobre les mesures de prevenció de les malalties infeccioses han estat eficaços i han complert els objectius fixats.

No podem determinar que el baix percentatge d'incidència de casos de COVID-19 diagnosticats en alumnes escolaritzats estigui relacionat directament amb els tallers "No ho escampis", però sí que ens sembla rellevant l'avaluació positiva de la intervenció per part del professorat i els canvis

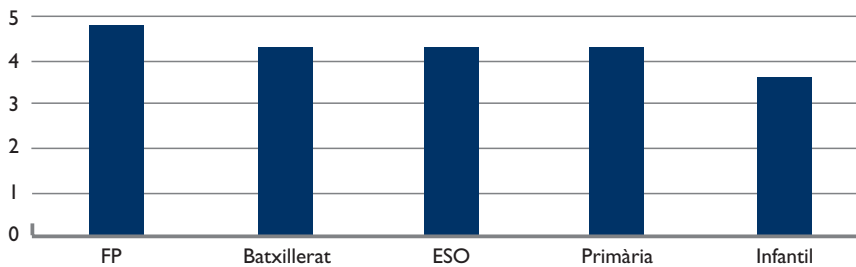
d'hàbits detectats en l'alumnat en la rentada de mans, l'ús de la mascareta i una major consciència sobre la situació sanitària i les mesures de protecció que eviten la transmissió del virus.

Els educadors reconeixen haver millorat els seus coneixements sobre prevenció i haver augmentat la seva seguretat a l'hora d'oferir recomanacions a l'alumnat.

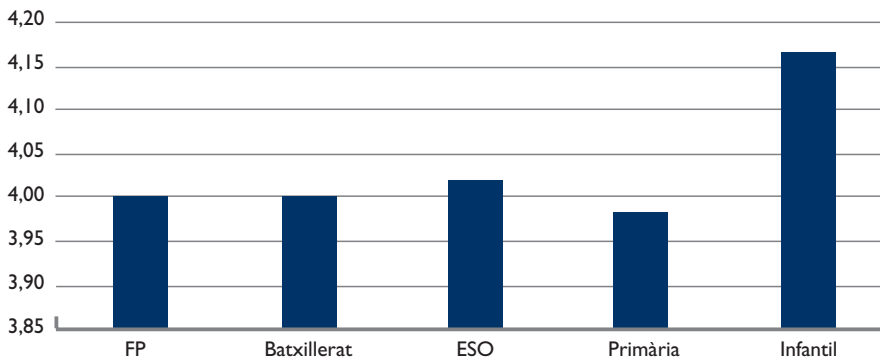
Però, hem de ser conscients que l'educació per a la salut no es pot limitar només a intervencions puntuals, ocasionals i aïllades. Seria necessària l'elaboració i la implantació de programes per a la salut escolar, en què la figura de la infermera afavoriria una millora de la salut de tots els membres de la comunitat educativa i, en conseqüència, una millora de la salut de la població; tot plegat seria una inversió de futur.

ANNEX

GRÀFIC 1: UTILITAT DELS CONTINGUTS SEGONS EL NIVELL D'ESTUDIS



GRÀFIC 2: NECESSITAT DE LA FIGURA DE LA INFERMERA ESCOLAR SEGONS EL NIVELL EDUCATIU



REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Casado, A. E. (2015, 1 de maig). «Enfermería escolar, la situación hoy en día» *Revista Enfermería CyL*. <http://www.revistaenfermeriacyl.com/index.php/revistaenfermeriacyl/article/view/144/116>

Guterres, Évilin C.; Rosa, E. de O.; Da Silveira, A., i Dos Santos, W. M. (2017). «Educación para la salud en el contexto escolar: estudio de revisión integradora». *Enfermería Global*, 16(2), 464-499. <https://doi.org/10.6018/eglobal.16.2.235801>.

«Importancia de la higiene de manos en el ámbito sanitario-Ridec». (2017, 14 de novembre). *Enfermería 21*.

<https://www.enfermeria21.com/revistas/ridec/articulo/27120/importancia-de-la-higiene-de-manos-en-el-ambito-sanitario/>.

Raimundo Padrón, E.; Companioni Landín, F., i Rosales Reyes, S. (2015). «Apuntes históricos sobre el lavado de las manos». *Rev Cubana Estomatol*, 52(2), 78-85. Recuperat de <http://www.revestomatologia.sld.cu/index.php/est/article/view/237/143>.

Cabañas, B. F. (2020, 13 de maig). «Importancia del papel del enfermero en la salud escolar». *NPunto*.

<https://www.npunto.es/revista/26/importancia-del-papel-del-enfermero-en-la-salud-escolar>.

Araujo, J. P. (2013). «Importancia del rol de la enfermera escolar en los centros educativos de las Islas Canarias» [*Rev Rol Enferm. 2013*]-Medes. *Rev Rol Enfer*. <https://medes.com/publication/82713>.

«Educación para la salud en el contexto escolar: estudio de revisión integradora». (2017). *Enfermería Global*. <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/235801/210221>.

De EUHC, de la Sociedad. CPENLHS. *La educación para la salud en la escuela: una herramienta con poderes de cambios positivos en los hábitos saludables de la sociedad*. [Internet]. Acise.cat. [citad l'11 de maig de 2021]. Disponible a: <http://acise.cat/wp-content/uploads/2015/09/PESEI-2014-2015-castellano-PDF.pdf>

Asociación Nacional e Internacional de Enfermería Escolar (Amece). (2014, 12 d'octubre). «Registro de Intervenciones de la Enfermera Escolar». Recuperat l'11 de maig de 2021, lloc web d'Amece. es: <https://amece.es/articulo-registro-de-intervenciones-de-la-enfermera-escolar/>.

«Higiene de las manos: ¿por qué, cómo, cuándo?» [Internet]. Who.int. [citad l'11 de maig de 2021]. Disponible a: https://www.who.int/gpsc/5may/tools/ES_PSP_GPSCI_Higiene-de-las-Manos_Brochure_June-2012.pdf?ua=1.

IES Balàfia: presencialitat i salut, eixos vertebradors de l'organització d'un centre escolar en temps de pandèmia

Ricard Llorca

Margalida Marí

RESUM

Aquest treball pretén explicar i donar a conèixer quines han estat les modificacions a què s'ha vist abocada l'organització de l'IES Balàfia a causa de la pandèmia de la COVID-19, per evitar al màxim possible el risc de contagi i preservar al mateix temps el dret a l'educació del nostre alumnat.

RESUMEN

Este trabajo pretende explicar y dar a conocer cuáles han sido las modificaciones a las que se ha visto expuesta la organización del IES Balàfia a causa de la pandemia de la COVID-19, para evitar al máximo posible el riesgo de contagio preservando a la vez el derecho a la educación de nuestro alumnado.

Després del precipitat confinament del darrer trimestre del curs 2019/20, provocat per la pandèmia de la COVID-19, i les conseqüències que aquest va tenir en el nostre centre, molt especialment en l'alumnat, l'equip directiu de l'IES Balàfia, amb el suport del claustre i del consell escolar del centre, vam decidir que amb vista al curs que estava per iniciar-se, el 2020/21, hàviem de prioritzar la presencialitat de tot l'alumnat en qualsevol de les situacions que es plantejaven com a possibles: tant a l'escenari A, que ja preveia la presencialitat total als centres, com a l'escenari B, que incloïa la semipresencialitat a partir de segon d'ESO. El principal objectiu era evitar situacions que ja s'havien donat a causa de la no assistència al centre al llarg del tercer trimestre i que podien generar desigualtat a l'hora de garantir una educació igualitària i de qualitat. Volíem evitar l'abandonament i la desconexió de part de l'alumnat, bé fos per la bretxa digital causada per la situació econòmica d'algunes famílies, bé fos per la desídia d'alguns alumnes i del seu entorn familiar o bé per la dificultat, tant del professorat com de l'alumnat, de treballar amb una nova metodologia sense cap preparació prèvia. Tot i això, també vam tenir clar que els criteris sanitaris eren els que s'havien de prioritzar, si calia, per davant dels criteris pedagògics.

Vam considerar que la millor manera d'atendre l'alumnat amb un mínim de garanties, respectar les normes sanitàries i donar resposta a les nombroses dificultats que ens generava la pandèmia era destinar tots els recursos i els espais del centre a crear grups amb ràtios com més reduïdes millor, evitar que es produïssin desplaçaments o canvis d'aula i organitzar l'acompanyament dels alumnes amb un professor durant tota la jornada escolar.

La situació i l'entorn del nostre centre i, per tant, del nostre alumnat, exigia un plantejament molt acurat: som un centre rural al qual la immensa majoria dels alumnes s'han de desplaçar amb transport escolar. No tenim al voltant ni zones urbanes ni serveis d'abast general. Escolaritzam l'alumnat de tota la zona nord de l'illa, una gran zona d'influència pertanyent a dos municipis diferents sense gaires connexions entre si. Per tot això, l'assistència al centre és el principal, i en alguns casos fins i tot l'únic, àmbit de socialització dels alumnes. Érem conscients que la presencialitat era fonamental; però també sabíem que aquest plantejament exigia un pla de contingència molt ambiciós i detallat, ja que ens havia de permetre compartir l'espai escolar sense augmentar el risc de contagi que això

podia suposar. Evidentment, tampoc no volíem oblidar l'aspecte acadèmic: la semipresencialitat no afavoreix, en cap cas, un ensenyament de qualitat, i aquest ha estat sempre un dels pilars fonamentals del nostre institut.

Un cop presa la decisió general, i tenint molt en compte els recursos de què disposàvem, va ser imprescindible assumir tota una sèrie de canvis que condicionarien el nostre funcionament diari:

En primer lloc, vam modificar el funcionament habitual. Feia pocs mesos que en un llarg debat en els diversos òrgans de gestió del centre havíem pres la decisió de no implantar l'ús generalitzat dels dispositius electrònics —ja feia anys que eren d'ús freqüent, però no majoritari— en substitució dels llibres de text tradicionals. No obstant això, atesa la nova situació de pandèmia que ho va trastocar tot, vam assumir que per poder atendre l'alumnat de la millor manera possible, dins i fora del centre en cas que es produís un nou confinament o en els casos de gestió de positius en COVID-19, quarantenes, alumnat vulnerable, etc., havíem de treballar amb dispositius electrònics, posar en marxa el Classroom de manera generalitzada i havíem d'ensenyar a fer-ne un bon ús, tant a l'alumnat com al professorat.

En segon lloc, vam renunciar a tota la mobilitat dins del centre. Els grups es van fer tan reduïts com va ser possible i es van organitzar per matèries comunes i optatives, de manera que no hi hagués canvis d'aula durant tota la jornada escolar.

I en tercer lloc, vam substituir l'atenció gairebé individualitzada o en petit grup —a través de diferents tipus de suports i reforços— de l'alumnat NESE per una atenció dins uns grups classe més reduïts que la resta i tutoritzats per un membre del Departament d'Orientació, prioritàriament especialistes en pedagogia terapèutica. Aquest darrer punt va ser l'aspecte més dolorós i difícil d'assumir, ja que un augment de quota de professorat per part de la Conselleria, que, a diferència d'altres comunitats, no es va produir, ens hauria permès evitar tantes renúncies.

Un cop presa la decisió, vam elaborar un pla de contingència que ens permetia atendre presencialment l'alumnat tant en un escenari A —de presencialitat— com en un escenari B —de semipresencialitat a partir de segon d'ESO i que nosaltres volíem evitar per damunt de tot.

Amb tots aquests condicionants, el nostre pla de contingència (Pla de contingència IES Balàfia 2020-21)¹, a grans trets, consisteix en:

MESURES PRESES QUANT A L'ADEQUACIÓ DELS ESPAIS

Per poder donar resposta a les exigències sanitàries que ens ha portat la pandèmia, s'han reorganitzat tots els espais del centre per tal d'augmentar les aules disponibles: s'han retirat tots els mobles o objectes no indispensables i s'han posat a l'abast de tota la comunitat educativa els materials de protecció. Per tant, per poder multiplicar els espais disponibles, s'han convertit en aules ordinàries:

¹ <http://iesbalafia.cat/wp-content/uploads/sites/72/2021/05/Pla-de-contingència-curs-2020-21-IES-Balàfia-1.pdf>

laboratoris, aules de suport, tallers de tecnologia, aules de desdoblaments, aula polivalent, etc. Així mateix, per tenir un major control d'aquesta nova distribució i funcionament, s'ha assignat, cada hora, un professor de guàrdia a cada passadís, que s'ha situat davant les portes d'accés als banys de l'alumnat.

Per tal de condicionar les aules, però també d'altres espais d'ús compartit del centre, s'han habilitat —en forma de circuit que evita els creuaments de persones— portes d'entrada i sortida; s'ha retirat tot el material que no és estrictament imprescindible: cortines, murals, decoració, prestatgeries, mobiliari no necessari, etc., per poder habilitar els espais de manera que permetin mantenir les mesures de distància adequades i que no hi hagi cap superfície que els diferents alumnes hagin de manipular. També s'ha assignat una taula i una cadira nominal a cada alumne i s'han fixat unes marques al terra que indiquen exactament on s'han de situar per garantir que no es redueixi la distància de seguretat; s'han substituït els contenidors de reciclatge per papereres amb tapa, s'ha indicat en lloc molt visible la cabuda màxima de tots els espais del centre i s'han situat mobles a les entrades i sortides de totes les aules amb hidrogel i mocadors de paper que es revisen i reposen diàriament.

Un espai especialment cuidat i revisat durant tota la jornada escolar és l'aula COVID, ampliable a dues quan es crea la necessitat. Es tracta d'una aula totalment buida, sense cap moble o element que pugui afavorir el contagi, d'ús exclusiu per a qualsevol membre de la comunitat educativa que presenti símptomes compatibles amb la malaltia, en què només hi ha una mampara de separació de gran mida i dues cadires: una per a la persona que presenta símptomes i una altra per a l'acompanyant.

Per regular la circulació, sobretot les entrades i les sortides dels edificis, i evitar tant els creuaments com les aglomeracions, a banda de penjar infografies explicatives sobre la pandèmia i les mesures de protecció a tots els passadissos, s'han habilitat i retolat quatre circuits, amb colors diferents, per desplaçar-nos per totes les instal·lacions en una sola direcció; amb portes d'entrada i sortida diferents a tots els espais que ho permeten.

Quant a la regulació del temps d'esplai, a banda de la separació dels períodes de pati en diferents franges horàries, s'empra l'aparcament exterior del recinte escolar com a zona de pati per als alumnes d'ensenyaments postobligatoris i s'han creat zones de pati —una per a cada classe— per ubicar-hi els diferents grups durant el temps d'esbarjo sense que hi hagi contactes entre alumnes de classes diferents. En cas que les condicions meteorològiques no permetin sortir a l'exterior, els alumnes romanen a l'aula sense desplaçar-se dels espais que tenen assignats.

Respecte dels banys, als dels alumnes s'hi accedeix d'un en un, i el professorat de guàrdia de passadís porta un registre dels usuaris. Als banys dels professors, un cartell exterior que gestionen els mateixos usuaris indica si està ocupat o lliure.

Finalment, per poder atendre les famílies que ocasionalment venen de manera presencial al centre, i en el cas que no puguin ser ateses en l'espai exterior, s'han instal·lat mampares de separació a la consergeria, la secretaria i sales de reunió.

MESURES PRESES QUANT A L'ORGANITZACIÓ ESCOLAR DE CENTRE

a) Genèriques:

El primer entrebanc organitzatiu que s'ha hagut de resoldre ha estat la manca de temps per organitzar l'esglaonament de les entrades i les sortides i la falta de professors per donar resposta a totes les situacions que requereixen la presència física d'un docent, ja que l'objectiu ha estat que l'alumnat no estigui sol en cap moment de la jornada lectiva, ni durant el temps d'esplai, ni quan es produeix un canvi d'aula. Això requereix un gran esforç organitzatiu i d'implicació dels docents, perquè una part del professorat pugui acompanyar els alumnes mentre es desplacen per anar i tornar dels patis al mateix temps que l'altra part dels docents continua impartint classes als grups que no tenen pati en aquell moment. La reducció de les sessions lectives de 55 a 50 minuts ha permès organitzar les entrades i les sortides de manera esglaonada —l'entrada de 7.50 a 8.10 hores, i la sortida de 13.55 a 14.05 hores— i disposar de docents suficients per assignar un professor a cada grup durant les hores de pati.

Un cop resolta la manca de professors, per tal de simplificar al màxim l'organització i permetre la presència simultània al centre de tot l'alumnat i el professorat sense que això augmentés o afavorís el risc de contagis, s'han pres les decisions següents:

- Eliminar tots els desdoblaments, suports d'orientació i hores de reforç per poder crear grups classe suficientment reduïts per garantir la presencialitat al mateix temps que es redueix la mobilitat en els passadissos.
- Agrupar, per evitar moviments entre aules, en sessions de dues hores seguides totes les àrees que ho hagin sol·licitat.
- Agrupar assignatures específiques, optatives i itineraris de manera que els alumnes d'un grup no comparteixin espai en cap moment amb cap altre grup.
- Habilitar una aula de reproducció en línia (*streaming*) perquè els 4 grups de segon de batxillerat que superen el màxim de 20 alumnes permès per la normativa COVID puguin seguir, de manera rotatòria, les classes de les assignatures comunes de forma telemàtica dins el centre. En la resta d'assignatures —de modalitat o específiques— no se superen en cap cas els 20 alumnes a l'aula.
- Fer dues franges horàries diferenciades per als temps d'esplai per poder disposar d'espai suficient al pati evitant les aglomeracions dels alumnes.
- Organitzar de manera telemàtica o suprimir quan no és possible, fins que la situació sanitària ho permeti, l'organització d'activitats complementàries i extraescolars.
- Gestionar el préstec de llibres via telemàtica i tancar l'accés a la biblioteca.

- Crear un *classroom* per a cada grup i assignatura que afavoreixi gestionar les absències provocades per la pandèmia, tant de l'alumnat com del professorat, així com sol·licitar i promoure la participació en cursos de formació de professorat per a l'ús de les eines TIC.
- Recomanar, perquè el nostre entorn ho afavoreix, realitzar activitats lectives a l'aire lliure.

Per acabar d'ajustar l'organització del centre i, concretament, dels espais, totes les reunions, amb famílies o de coordinació docent, es fan per via telemàtica. Si en algun cas això no és possible, es fan amb el mínim de la cabuda necessària i preferiblement en l'espai exterior. Quan s'han de fer dins l'edifici, es realitzen en un espai molt ben ventilat, amb una pantalla de separació, sense intercanviar documents i acomplint rigorosament les normes sanitàries. En acabar la reunió, es desinfecta l'espai.

b) Professorat:

Quant a la gestió dels espais per part del professorat, la principal mesura organitzativa és la reorganització de les guàrdies: a banda de les de substitució dels companys absents, s'han creat guàrdies de passadís, en què el professorat supervisa i registra les entrades i les sortides dels banys al mateix temps que s'encarrega que a darrera hora la sortida de l'edifici sigui esglaonada i per grups. I com ja hem dit, s'han redistribuït les guàrdies de pati de manera que durant tot l'esplai, incloses les entrades i les sortides de l'aula, un professor acompanyi el grup assignat a la zona de pati que li correspon.

Pel que fa a les reunions docents, es fan totes de manera telemàtica en horari de tarda. També s'ha establert l'ús d'esprai desinfectant per netejar tot el material que s'hagi d'emprar, tant a l'aula, abans de començar i en acabar la classe, com a les zones compartides amb altres companys.

c) Personal d'administració i serveis:

El personal d'administració i serveis són els encarregats d'obrir diàriament les portes i les finestres abans de començar la jornada escolar. A partir del segon trimestre, quan s'ha disposat de mesuradors de diòxid de carboni, s'ha organitzat una obertura de les finestres de només 15 minuts —totes les aules i cada dia en el mateix moment— sempre que el mesurador no assenyali una concentració de més de 800 parts per milió de diòxid de carboni. En cas de superar aquesta xifra, s'obren immediatament totes les finestres fins que no es recupera una bona qualitat de l'aire.

A més de l'anterior gestió, aquest personal també s'encarrega de fer un registre de les persones que, per qualsevol motiu, entren al recinte escolar, a fi de poder-les localitzar en cas de necessitat.

d) Alumnat:

Els alumnes, que per evitar desplaçaments no controlats només poden accedir al recinte escolar a l'hora d'entrada i en la franja horària corresponent al seu temps d'esplai, s'han de prendre la temperatura abans de venir al centre i romandre a casa en cas de presentar algun símptoma compatible amb la COVID-19.

Respecte del material, han de portar diàriament un dispositiu electrònic portàtil. Pot ser qualsevol ordinador o tauleta, no cal que adquireixin un Chromebook, perquè vam considerar que en aquests moments podia ser una despesa difícil d'assumir. També han de dur tot el que necessitin per al desenvolupament de les classes, ja que en cap cas no es pot compartir material. Per garantir que tots els alumnes disposin d'un aparell electrònic que els permeti seguir les classes, el centre ha habilitat un servei de préstec adreçat a aquells alumnes que tenguin dificultat per adquirir un ordinador o que temporalment no poden disposar-ne.

I pel que fa a la cafeteria del centre, que ha funcionat amb comanda prèvia en els moments de nivells més alts de contagi, només s'hi pot accedir en temps d'esplai i sempre de manera individual, mai en grup, per les rutes senyalitzades per als desplaçaments. Els accessos als banys es regulen de la mateixa manera.

e) Famílies:

Per tal de reduir al màxim els contactes, les reunions de benvinguda amb les famílies —amb l'assistència dels tutors dels grups i de l'equip directiu—, les entrevistes, consultes, etc., es fan per via telemàtica sempre que sigui possible. Quan la situació requereix una reunió presencial, sempre es fa amb cita prèvia.

En la mateixa línia, es recomana a les famílies que duguin els alumnes al centre en transport privat i que evitin l'ús del transport escolar.

MESURES ESPECÍFIQUES PER A LES CLASSES D'EDUCACIÓ FÍSICA

Atès que disposam d'un entorn rural que afavoreix les activitats a l'aire lliure, les classes d'educació física, agrupades en sessions de dues hores, es realitzen a l'exterior sempre que les condicions meteorològiques ho permetin. En la mateixa línia, s'eviten els esports de contacte i el material compartit i no es fa ús dels vestidors.

MESURES QUANT AL TRANSPORT ESCOLAR

L'ús del transport escolar és una de les situacions en què es concentren més persones en un espai molt petit; per tant, s'hi ha de tenir una cura especial, coordinada pels acompanyants de què disposa cada autobús, a l'hora de mantenir les mesures d'ús de mascareta, distància i seguretat. A més a més, es fa servir una única porta d'accés al vehicle i una altra per a la sortida. Cada alumne té assignat un seient numerat que en cap cas no es pot intercanviar; els acompanyants van amb els alumnes fins a la porta d'entrada del recinte escolar i l'arribada té lloc esglaonadament a partir de les 7.50 hores, de manera que no s'obrin les portes per sortir d'un autobús fins que tot l'alumnat que ha sortit de l'autobús anterior hagi abandonat la zona d'aparcament.

MESURES DE NETEJA

La neteja és un dels pilars bàsics per prevenir els contagis. Per això mateix, a banda de fer net i desinfectar diàriament fora de l'horari lectiu, una persona del servei de neteja és al centre durant tot el matí per encarregar-se de desinfectar, de manera rotatòria, tots els banys, els llocs reutilitzats —qualsevol espai interior ocupat per un grup d'alumnes s'ha de netejar abans que l'ocupi un altre grup—, els espais que s'han fet servir per a reunions amb famílies o per atendre-hi alguna persona aliena al centre i, evidentment, per donar resposta a qualsevol necessitat sobrevinguda que es pugui presentar.

Especial atenció s'ha de posar en la gestió i desinfecció de l'aula COVID: en el moment que un alumne presenta símptomes sospitosos de COVID-19, se'l trasllada a l'aula COVID i tot el grup surt al pati mentre es fa neta l'aula de referència. Quan l'alumne se'n va, també es desinfecta l'aula COVID.

MESURES AMB SERVEIS EXTERNS AL CENTRE

Per poder fer front a la pandèmia, ha calgut l'ajuda de diferents entitats externes al centre:

Per una banda, s'ha demanat a l'Ajuntament de Sant Joan de Labritja la presència de la Policia Local tant a l'entrada com a la sortida del centre perquè garanteixi que es compleixen les normes de seguretat per prevenir els possibles contagis.

També s'ha incrementat el contacte amb els serveis socials, tant de l'Ajuntament de Sant Joan de Labritja com de l'Ajuntament de Santa Eulària del Riu, per detectar possibles dificultats de les famílies a causa de la crisi econòmica sobrevinguda o evitar al màxim possible la bretxa digital entre l'alumnat del centre.

D'altra banda, s'ha incrementat la presència de la infermera del servei de consulta jove del centre com a referent sanitari per a tota la comunitat educativa. També s'ha realitzat el curs «El vincle amb l'alumnat en pandèmia i l'autocura del docent» per al claustre i tallers telemàtics amb l'alumnat sobre la gestió d'emocions per no perdre la motivació, impartits per una consultoria psicològica.

MESURES DE CONSCIENCIACIÓ

Al mateix temps que s'han treballat les nombroses mesures preventives, ha estat fonamental i imprescindible dedicar algun temps a la divulgació i conscienciació de tota la comunitat educativa, especialment l'alumnat. Des d'un inici, s'ha detectat la necessitat de fer conscients els alumnes de la gravetat de la situació i de la importància de la implicació personal i de grup, tant per preservar la salut de tots com per poder mantenir la presencialitat que tant valoram.

Per treballar i coordinar tots els aspectes, s'ha reforçat i augmentat el paper de la comissió de salut. La coordinadora, persona de contacte d'EDUCOVID juntament amb l'equip directiu, és qui s'encarrega del seguiment dels casos positius i sospitosos.

A principi de curs, es va realitzar una *unitat didàctica zero* per analitzar la situació de la pandèmia i de les seues conseqüències vista des de l'enfocament de totes les assignatures. I durant la segona meitat del curs, la comissió de salut i els alumnes d'audiovisuals han fet un vídeo de conscienciació amb experiències pròpies i reals de membres de tota la comunitat educativa afectats per la pandèmia (Darrere les xifres).² S'ha de destacar la bona resposta, tant dels membres de la comunitat educativa com de les responsables d'EDUCOVID a Eivissa a qui s'ha demanat col·laboració per a aquest projecte, així com la càlida rebuda que ha tengut el resultat entre tots els membres de la comunitat educativa i els mitjans de comunicació locals (reportatge al *Diario de Ibiza*³ i entrevista a IB3 Ràdio).⁴

De totes aquestes activitats, així com de les mesures i normatives vigents, se n'ha fet tot tipus de publicitat: a través de la pàgina web, dels correus electrònics, amb infografies i cartells informatius en totes les instal·lacions del centre, xarxes socials, mitjans de comunicació, etc.

MESURES PRESES QUAN HI HA UN CAS SOSPITÓS DE COVID-19

En cas que un alumne presenti símptomes compatibles amb la COVID-19 durant la jornada escolar, l'han de portar a l'aula COVID i avisar l'equip directiu. El professor que estava amb l'alumne ha de romandre amb ell, amb una mascareta FFP2 per sobre de la que ja duia, fins que aquest abandona el centre. Mentrestant, un professor de guàrdia acompanya la resta del grup al pati, el personal de neteja desinfecta l'aula i un membre de l'equip directiu telefona a la família perquè vengui a cercar-lo i els recomana que facin una consulta mèdica. En cas que no pugui venir la família abans que s'acabi l'horari lectiu, s'avisava la Policia Local perquè se'n faci càrrec.

MESURES PREVISTES EN CAS D'INCOMPLIMENT DE LES MESURES DE PREVENCIÓ, PROTECCIÓ I HIGIENE PER PART DE L'ALUMNAT

Finalment, per tal de garantir el compliment del nostre pla de contingència i, per tant, de les mesures de protecció, per a aquells casos en què es faci un incompliment manifest de les normes establertes, posant en risc la salut de la resta de la comunitat educativa, s'estableixen les mesures següents: si es produeix un incompliment, es farà una reflexió individual amb l'alumne, qui rebrà un advertiment per escrit i es comunicarà els fets a la família. Si l'incompliment es repeteix, comportarà un nou advertiment i un dia de suspensió de participació en les activitats presencials al centre amb la realització de tasques en línia. El tercer incompliment implicarà tres dies de suspensió. I a partir del quart i successius, seran deu els dies de suspensió.

Aquest ha estat, a grans trets, el nostre funcionament al llarg de tot el curs, a hores d'ara ja a punt d'acabar-se. El resultat hem de dir que ha estat molt satisfactori: tot i el gran nombre de casos que hem comptabilitzat perquè, d'una manera o d'una altra, han estat casos amb simptomatologia de

² <https://www.youtube.com/watch?v=B9brkfauDaE&t=1s>

³ <https://www.diariodeibiza.es/pitiuses-balears/2021/05/25/instituto-balafia-pone-cara-coronavirus-52213114.html>

⁴ <https://go.ivoox.com/rf/70730419>

COVID,* al centre només hi ha hagut un possible cas de contagi; per tant, no hem hagut de gestionar cap brot, ni confinar cap grup ni sotmetre'ns a cap quarantena que no hagi estat individual.

* **Casos amb simptomatologia COVID acumulats des de principi de curs fins al mes d'abril:**

	Professorat	Alumnat
Casos positius	4	15
Síntomes i PCR negativa	15	45
Síntomes i reincorporació per millora	3	113
Aïllament (2 o 3 dies) pendent de PCR d'un contacte directe	13	21
Quarantena (2 setmanes o 10 dies) pel cas positiu d'un contacte directe	11	51
Total acumulat: 291	46	245

Font: elaboració pròpia

Així, podem concloure que gràcies a la implicació de tota la comunitat educativa, molt especialment del professorat i de l'alumnat, juntament amb la complicitat de les famílies, fins avui hem pogut assolir el nostre objectiu: evitar els possibles contagis i garantir la presencialitat i, per tant, l'atenció al nostre alumnat amb el màxim de garanties que la situació ha fet possible. Ara bé, també hem de dir que l'esforç i el desgast personals i emocionals que aquest funcionament ha exigít, tant a l'alumnat com al professorat, han estat molt grans i que, a hores d'ara, el cansament comença a fer-se molt palpable. Confiam i desitjам que el pròxim curs que ja s'acosta els responsables polítics sabran substituir les bones paraules, els reconeixements i els copets a l'esquena —que agraïm— per un veritable suport tècnic i una quota de professors suficient que ens permeti plantejar la gestió del centre d'una manera més relaxada, encara que igualment segura, i que afavoreixi el retorn a una certa normalitat.

La interpretació dels espais d'aprenentatge al CEIP Sant Ferran de ses Roques abans i després de la COVID

Sara Elena Márquez

Cira Roig

RESUM

Aquest article vol donar a conèixer el procés de canvi metodològic que va iniciar el claustre del CEIP Sant Ferran de ses Roques (Formentera). La introducció dels espais d'aprenentatge per promoure una participació més autònoma i vivencial de l'alumnat, i atendre, així, els diferents interessos i necessitats. Es descriuen les passes realitzades des del curs 2019-2020, les transformacions succeïdes i les projeccions futures.

RESUMEN

Este artículo quiere dar a conocer el proceso de cambio metodológico que inició el Claustro del CEIP Sant Ferran de ses Roques (Formentera). Introduciendo los espacios de aprendizaje para promover una participación más autónoma y vivencial del alumnado, atendiendo, así, a los diferentes intereses y necesidades. Se describen los pasos realizados desde el curso 2019-2020, las transformaciones sucedidas y las proyecciones futuras.

1. INTRODUCCIÓ

En les properes línies explicarem com hem viscut al CEIP Sant Ferran de ses Roques (Formentera) el procés d'implantació dels espais d'aprenentatge i la seva evolució fins ara (juny 2021). Començarem amb una contextualització del centre. Continuarem amb una petita reflexió relacionant la nostra organització amb alguns aspectes teòrics i després farem un petit recorregut pels diferents ambients creats, esmentant objectius, continguts i activitats. Comentarem com hem enfocat nosaltres l'avaluació i finalitzarem amb una adaptació d'aquests a la realitat viscuda amb la covid.

2. QUI SOM I ON ESTEM?

El CEIP Sant Ferran de ses Roques és un **centre de doble línia**, ubicat a l'illa de Formentera, al poble del mateix nom.

L'escola s'organitza en tres comunitats: comunitat de petits (segon cicle d'infantil), comunitat de mitjans (primer, segon i tercer de primària) i comunitat de grans (quart, cinquè i sisè de primària).

L'edifici és una construcció en creixement des del curs 1958/1959, a causa de l'augment de matrícula constant. A partir del curs 2013/2014 es va fer necessària la instal·lació d'aules prefabricades a l'espai destinat al pati, produint una distribució aleatòria sense passadissos com a nexa d'unió.

Actualment, comptem amb 8 aules modulars i restem a l'espera de la finalització de les obres de l'escola nova.

El centre es troba a un entorn rural amb espais naturals propers, però eminentment turístic, conseqüentment hi ha una alta estacionalitat de la població.

Les famílies de l'alumnat en un 80 % són de fora de la nostra comunitat. D'aquestes, un 49 % té un dels progenitors o els dos de nacionalitat estrangera, fet que comporta un desconeixement de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears. Altrament, un 48 % de les famílies tenen un nivell econòmic i sociocultural baix. Tot i així, l'altre 52 % gaudeix d'un nivell socioeconòmic mig-alt amb residència i feina fixes (Ibestat, 2021).

Analitzant les necessitats que resulten d'aquest context, se'ns fa imprescindible repensar les metodologies emprades.

3. COM COMENÇA EL CANVI?

La diversitat de ritmes i capacitats que teníem a les aules ens va dur a debatre si les estratègies emprades ajudaven l'alumnat a adquirir un aprenentatge significatiu amb una continuïtat entre les etapes (infantil i primària).

Aquest qüestionament ens va portar a observar altres realitats i veure el funcionament de diferents centres. Començarem així un camí d'intercanvi d'experiències mitjançant visites formatives (El Marinet) i ponències d'experts que promogueren el canvi a l'etapa d'infantil.

Volent una interrelació entre les etapes seguirem fent formacions en centre (FeC), amb ajuda del CEP de Formentera, que ens permeteren establir contactes per observar altres escoles (CEIP Puig de na Fàtima, CEIP Sant Miquel - Son Carrió i CEIP Sa Joveria).

Aquesta amalgama d'informacions la vàrem anar digerint a poc a poc, amb grans passes i petits retorns, amb debats i decisions.

Al curs 2018-2019 la comunitat de mitjans es va introduir en aquesta metodologia fent una sessió setmanal als nivells de primer i segon.

El punt més àlgid l'assumirem al començament del curs 2019-2020, amb la formació en centre basada en els espais d'aprenentatge, en què establírem les bases de cada ambient i cercàrem les propostes concretes que desenvoluparíem. Aquest fet va retardar la posada en marxa dels espais fins al segon trimestre, però va permetre ampliar la franja a dues sessions per setmana (dimarts i dijous) i incrementar les propostes a l'alumnat de tercer. A més, durant aquest curs la comunitat de grans (quart, cinquè i sisè) es va sumar fent una sessió setmanal, els dimecres.

No es podia realitzar aquest canvi sense focalitzar la mirada en les inquietuds i necessitats que presenta cada **infant**. Entenem que mitjançant el joc o activitats lúdiques s'afavoreix molt més un aprenentatge significatiu que té sentit quan es desenvolupa relacionant-se amb els iguals i interactuant entre ells i elles. Tot això s'ha de desenvolupar en un entorn adaptat i preparat. És a dir, les propostes suggerides a l'alumnat s'havien d'elaborar prèviament perquè l'infant lliurement, segons el seu ritme, pogués desenvolupar un procés d'aprenentatge, assolint les competències d'aquella activitat, tot observant, experimentant, construint i inventant autònomament.

Tot això no es pot donar sense un **espai** físic, entès, en primer lloc, com allò que envolta les persones, però inseparable dels objectes, mobiliari i decoració. Si l'espai es destina a una pràctica educativa ha de donar resposta a les necessitats abans esmentades. En altres paraules, com diu Galardini (2010), quan un adult visita un espai educatiu pot esbrinar o deduir què entén o pretén l'equip educatiu dels infants que allí interactuen.

Per tant, en un marc educatiu podem definir l'**espai d'aprenentatge** com la zona creada per garantir el desenvolupament i les necessitats de l'alumnat. En conseqüència, aquest s'ha de donar, fonamentalment, en un ambient agradable, segur, tranquil, compartit, acollidor, acurat i ben organitzat, fomentant sempre les relacions entre iguals (Vila, 2010).

Per tal que l'espai físic sigui idoni ha de presentar una sèrie de característiques que possibilitin l'assoliment dels objectius educatius (Gencat, 2017).

- Una d'aquestes és la **polivalència**, fet que permet a un espai estar organitzat de manera que es pugui adaptar a diferents necessitats i possibilitats de manera que es promogui l'autonomia i la responsabilitat. Per exemple amb mobiliari que es pugui moure amb facilitat i amb diferents utilitats.
- Un altre atribut és l'**accessibilitat**, amb ella s'aconsegueix que totes les persones que fan servir aquest lloc tinguin accés i al seu abast tots els recursos necessaris per compartir-los. Tals com prestatgeries a l'alçada dels infants amb múltiples activitats perquè puguin adaptar-se als diferents interessos i necessitats.
- El següent aspecte és la **polisensorialitat**, entesa com la cura de la llum, el color, l'acústica, la climatologia dels espais, la forma i la seva organització, atès que aquests factors influeixen en la forma en la qual els individus actuen en relació amb els materials i interactuen entre ells i elles.
- En quart lloc, la **vivencialitat** compresa com l'experimentació en primera persona i de manera col·lectiva de l'objecte d'aprenentatge, establint una continuïtat entre la realitat de l'exterior i el que es fa dins l'aula. És a dir, si el contingut a treballar és el sistema monetari, s'hauria de dur a terme una activitat manipulativa en què els infants palpin les monedes i els bitllets simulant una situació semblant a la que puguin viure a un supermercat.
- En cinquè lloc, la **salubritat**. L'edifici escolar ha d'estar net, hi ha d'haver un ordre, una il·luminació, una temperatura adequada i ha de respondre a uns criteris de seguretat física. En altres paraules, l'espai ha de ser adient a les activitats que s'hi volen desenvolupar; per exemple, si s'ha de realitzar una proposta de llum i ombres se cercarà un lloc que ho permeti.
- En penúltim lloc, l'**estètica** com a component que proporciona una atmosfera adequada per a desenvolupar aprenentatges, sempre que l'espai sigui agradable, càlid i acollidor amb materials acuradament creats o seleccionats. Quan es dona aquesta realitat es treballa millor, s'estimula la creativitat i la imaginació de l'infant.

- En darrer lloc, la concepció d'escola com a **comunitat** entesa com l'espai on conflueixen tots els agents implicats en el procés d'aprenentatge (docents, famílies, alumnes i el poble o barri), generant així un sentiment de pertinença. Aquesta implicació s'ha de veure reflectida en la transformació dels espais, que a la vegada comporta un canvi en les idees dels seus membres respecte a la seva relació amb l'aprenentatge (responsabilitat col·lectiva).

4. LA NOSTRA ORGANITZACIÓ DELS ESPAIS ABANS DE LA COVID

En aquest apartat descriurem l'organització dels espais a la comunitat de mitjans (primer, segon i tercer de primària) previ a la covid.

Aquests es duïen a terme a les aules ordinàries i a algunes aules d'usos múltiples. És a dir, aquestes darreres classes compartien l'ús amb altres comunitats que hi realitzaven altres espais o tasques, per tant les zones destinades a aquesta metodologia s'havien de preparar prèviament a l'activitat i recollir en acabar-la. Per aquest motiu, la **temporalització** triada per dur a terme els espais era de 12:00 a 14:00 h, per disposar així del moment d'esplai per organitzar el material i la zona requerida.

Com hem esmentat anteriorment, hi havia quatre hores setmanals destinades als espais d'aprenentatge i ens vàrem veure amb la necessitat de reestructurar l'horari, ja que aquest estava fragmentat per àrees. Tenint en compte que amb aquesta metodologia es treballaven continguts de les assignatures de matemàtiques, llengua, artística i ciències naturals, decidírem assignar una hora de cadascuna als ambients. No obstant això, hem de tenir present que l'àrea d'artística es divideix en una hora de música i una de plàstica a la setmana. Per tant, en decidir fer la plàstica mitjançant la metodologia d'ambients trobàrem convenient crear dos ambients destinats a aquesta àrea, intentant d'aquesta manera donar-li més visibilitat.

Així començarem amb set espais: Hypatia, Construccions i Robòtica (relacionats amb matemàtiques); Babalà (llengua catalana); Marie Curie (ciències naturals); Petit taller i Abstracte (artística).

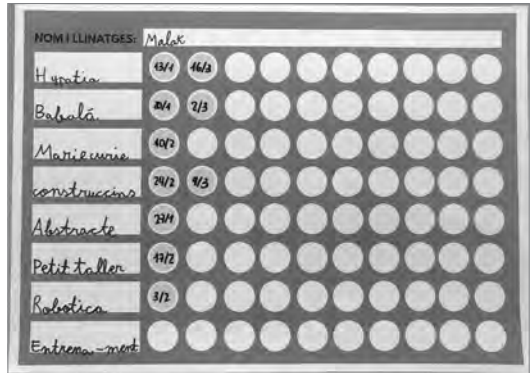
Amb la pràctica ens adonàrem que volíem apostar per una atenció encara més individualitzada. Per aquest motiu creàrem un vuitè espai anomenat Entrena-Ment, per donar resposta a la manca d'habilitats bàsiques per al desenvolupament individual, com l'atenció, la memòria i el raonament lògic.

Alguns dels respectius noms nasqueren de reflexions col·lectives i amb l'acompliment d'alguns criteris, com:

- Evitar el nom d'àrees concretes per no crear prejudicis cap a l'espai d'aprenentatge designat.
- Utilitzar noms significatius per a l'àrea que representen.
- Donar visibilitat a dones importants d'aquella matèria.

L'alumnat, al començament de la setmana, amb el seu grup de referència havia de seleccionar l'espai d'aprenentatge on volia anar durant aquelles dues sessions i sense canviar durant el seu desenvolupament. La tria era semidirigida, ells i elles podien escollir segons les seves preferències, sempre que hi hagués vacant i sense repetir espai abans d'haver passat per tots els altres. Per autogestionar-se disposaven d'una graella en la qual apareixien els noms dels espais i la data (vegeu fotografia 1). Els buits s'emplenaven amb gomets o pintant-los.

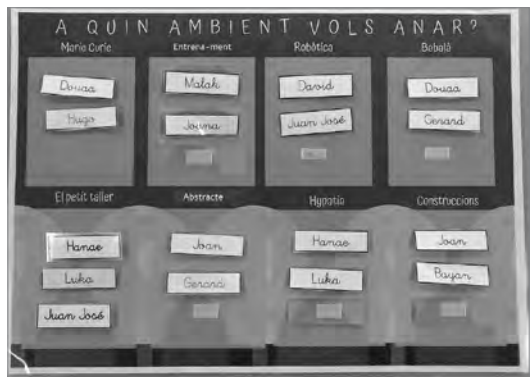
Per realitzar aquesta tria setmanal teníem un plafó en mida A3 (vegeu fotografia 2) en què apareixien tots els noms dels ambients, amb dos o tres llocs vacants per aferrar el seu nom. Aquesta disponibilitat es concretava amb la ràtio de cada grup classe i la zona on es desenvolupava l'activitat.



Imatge 1. Graella d'autogestionament.

És a dir, tots els grups tenien un nombre total d'alumnes entre dinou i vint-i-un, menys els dos tercers (quinze). Per altra banda, la totalitat dels espais disposaven d'una zona àmplia, llevat del de ciències. Per tant, al plafó de tria tots els grups tenien disponibles tres espais per aferrar-hi els noms, menys Marie Curie que en tenia dos. Els grups de tercer només enviaven dos alumnes a cada espai, llevat del de construccions on n'hi podien anar tres. En conseqüència, mentre hi va haver set ambients la ràtio de cada espai d'aprenentatge era de setze alumnes.

Amb aquesta metodologia i organització es fomenta un rol actiu per part de l'alumne, que s'autogestiona les accions i decisions. O sigui, és el protagonista del seu procés d'ensenyament-aprenentatge, en col·laboració amb altres iguals però de diferents edats i necessitats que l'ajuden a créixer i a aprendre dels i amb els companys i companyes.



Imatge 2. Plafó de tria de primer B.

Tots els espais d'aprenentatge disposaven de **recursos materials** diversificats per poder atendre els distints ritmes, nivells i motivacions. És per aquest motiu que no es feia diferència amb l'alumnat NESE a l'hora de triar l'espai on volien anar, ja que a més de propostes multinivell hi havia la figura de la mestra PT que durant aquestes sessions els acompanyava.

No obstant això, duent-ho a la pràctica veiérem que potser l'alumnat amb més necessitats requeria d'una mirada més propera. És a dir, si un alumne tenia més dificultats en càlcul, per tornar a treballar

aquest aspecte havien de passar set setmanes. És per això que trobarem necessari proposar un itinerari segons les necessitats. Continuant amb l'exemple anterior, a la primera setmana l'alumne aniria a l'espai d'Hypatia i a la següent podria triar lliurement, així d'una forma cíclica. Per un altre costat, si l'alumne presentava dificultats en les àrees de llengua catalana i matemàtiques, l'itinerari que se li suggeria era: primera setmana Hypatia, segona setmana lliure i tercera setmana Babalà, successivament.

Aquesta modificació va venir acompanyada d'un altre canvi, la introducció del vuitè espai d'aprenentatge (Entrena-ment), que el va passar a conduir la mestra PT, de manera que la ràtio de cada espai es reduïa a catorze alumnes.

Pel que fa als **recursos humans**, els mestres que duïen a terme els ambients a la comunitat de mitjans eren cinc tutors i tutores (dos de cada nivell, menys a segon que només era una), la mestra de música, la mestra AL i la mestra PT.

Perquè les propostes plantejades guanyessin en motivació, la correspondència de cada docent amb cada espai d'aprenentatge es va fer segons les preferències i seguretats dels adults, atès que aquestes s'havien d'anar revisant, millorant i/o ampliant. A tall d'exemple, la mestra AL se sentia més còmoda i segura amb l'ambient de Babalà, destinat al treball de l'expressió i comprensió oral i escrita en català.

Arribat el moment d'iniciar els espais, coincidint amb l'acabament del pati, els nens i nenes anaven a la seva classe de referència, agafaven l'ampolla d'aigua i, si es donava el cas, el material necessari (per exemple la bata d'artística), per tot seguit dirigir-se a la zona de l'espai triat.

El primer dia de la setmana (dimarts), quan el docent rebia l'alumnat, es començava la sessió amb una presentació dels participants i dels materials, juntament amb l'explicació del funcionament d'aquests. Aquest espai de temps podia durar uns quinze minuts.

Seguidament, segons l'ambient, les propostes de joc podien ser més o menys dirigides, en les quals el **rol docent** era el de guiar l'alumnat durant les tasques, si ho requerien; suggerir propostes o col·laboracions; observar el procés dels diferents alumnes; i intervenir quan fos necessari.

Les sessions de dimarts acabaven amb una recollida conjunta dels materials emprats i de la zona de joc, per tornar cadascú a la seva aula de referència i fer la cloenda de la jornada. No obstant això, a les sessions de dijous hi havia un espai destinat a la reflexió individual i es contestaven algunes qüestions com: quina activitat els havia agradat més i per què, com s'havien sentit durant el desenvolupament de les propostes, etc. Aquest espai de temps podia durar entre quinze i vint minuts.

5. DESCRIPCIÓ DELS ESPAIS DE LA COMUNITAT DE MITJANS

Durant el curs 2019-2020 es varen crear els documents que fonamenten l'organització de cada un dels espais d'aprenentatge, especificant cada un els objectius, continguts, propostes i l'avaluació. A continuació en farem una breu explicació i esmentarem algunes de les activitats que s'hi suggereixen.

Hypatia

Es pretenia apropar l'alumnat al descobriment de la importància de les matemàtiques mitjançant el treball dels diferents blocs de continguts organitzats en microespais, com són: els nombres, les mesures, la geometria i l'estadística i probabilitat. Dintre de cada microespai hi havia diferents propostes de distints nivells, basades en l'observació i experimentació directa. Alguns dels jocs utilitzats eren:

- Bloc 1 i 2 (Processos matemàtics i nombres): el doble, bingo, reglets, sudokus... (vegeu fotografia 3).
- Bloc 3 (Mesura): comprar productes del supermercat amb monedes i bitllets, mesurar diferents objectes amb una cinta mètrica, relacionar les hores digitals i analògiques mitjançant un dominó...
- Bloc 4 (Geometria): policubs, geoplans, cossos geomètrics en 3D, tangrams...
- Bloc 5 (Estadística i probabilitat): enquestes als companys i companyes per comparar les dades en un gràfic de barres, cursa de caragols (amb el llançament de dos daus sumar les xifres per moure el caragol resultant, fent hipòtesis de quins nombres tenen més probabilitats de sortir)...



Imatge 3. Sumes amb reglets.

Construccions

Es volia treballar el raonament cognitiu, l'organització, planificació i flexibilitat i l'aproximació a figures i cossos geomètrics amb material que permetien elaboracions en 3D. A causa de les dimensions d'aquests, la zona de joc ocupava tota l'aula i s'organitzava segons els petits grups d'alumnes que es formaven per jugar als diferents jocs. Alguns dels materials que podíem trobar dins aquest espai eren: peces de fusta, construccions imantades, legos, circuits de boles musicals... Tot per fomentar la creativitat i la imaginació, a més de mostrar diferents models de construccions d'edificis emblemàtics d'arreu del món.

Robòtica

Es feien servir robots per fomentar l'orientació espacial i la interpretació de mapes mitjançant la resolució de petits conflictes, aplicant un llenguatge de programació. La proposta que es



Imatge 4.

L'alumnat programa el ratolí per fer el recorregut desitjat.

trobava a aquest espai eren diferents robots amb cartes indicatives de moviment, un comandament al qual s'assignaven les instruccions i els taulells per on els robots es desplaçaven depenent de la seqüència programada (vegeu fotografia 4).

Babalà

Estava enfocat a desenvolupar la competència lingüística dels nens i nenes, organitzat segons els diferents blocs de continguts. Dins el mateix ambient hi havia propostes de diferents nivells per treballar les quatre habilitats: expressió i comprensió oral (bloc 1); comprensió (bloc 2) i expressió escrita (bloc 3); i el coneixement general de la llengua (bloc 4). Aquests es treballaven d'una manera lúdica, significativa i funcional per a l'alumnat.

- Bloc 1. Participar en diferents jocs de taula com: tabú, passaparaula, ruleta d'objectes, qui és qui?, etc. per desenvolupar, d'una manera lúdica, els processos cognitius relacionats amb la competència lingüística oral (vegeu fotografia 5).



Imatge 5. Ruleta d'objectes per crear històries.

- Bloc 2. Dedicat a la comprensió de diferents tipus de text: cartells, anuncis, felicitacions... mitjançant el racó de lectura, la resolució de conflictes (desxifrar missatges secrets) i la resposta a preguntes relacionades amb els textos.
- Bloc 3. S'usaven materials com daus per crear històries, cal·ligrames, seqüències temporals per ordenar i explicar-les, i així refermar la conversió de fonema-grafema, la consciència fonològica i el sistema de la lectoescriptura.
- Bloc 4. A través dels recursos TIC i de jocs de taula com l'Uno o l'oca adaptats, es treballaven les categories gramaticals, les normes ortogràfiques bàsiques i la puntuació.

Marie Curie

L'ambient estava centrat en dos blocs importants: la iniciació a l'activitat científica (bloc 1) i la matèria i l'energia (bloc 4). No es desenvolupava a un aula ordinària, sinó a un espai amb aixeta. S'organitzava en cinc estacions per on l'alumnat anava rotant. Aquestes tenien unes instruccions i interrogants que guiaven el seu camí, menys una que era un taller dirigit amb materials de la vida quotidiana en el qual s'obtenia un producte final.

- Zona 1. Es realitzava un experiment, com crear el nostre propi Slime o un globus resistent. Aquest procés requeria atenció i memòria de les passes, meticulositat, creativitat i treball en grup petit.

- Zona 2. Enfocada a la formulació lliure d'hipòtesis a través del coneixement de les densitats dels líquids, les possibles reaccions químiques i l'experimentació amb l'aigua i els colors.
- Zona 3. Destinada al coneixement d'elements magnètics i a l'elaboració de figures tridimensionals.
- Zona 4. Relacionada amb la lluminositat, es treballaven aspectes com la il·lusió òptica, els reflexos i els angles de visió, mitjançant miralls, CD, boles de vidre, llanternes, etc. (vegeu fotografia 6).
- Zona 5. Dedicada a l'observació de partícules d'objectes amb el microscopi i l'experimentació amb materials elaborats, com la sorra màgica.



Imatge 6.
Experimentem amb els reflexos i els angles.

Petit taller

És un ambient destinat a fomentar la creativitat, la imaginació i les expressions plàstiques de l'alumnat. Es dividia en diverses propostes amb les quals es treballaven continguts del bloc 2 de plàstica (expressió artística). Els materials estaven distribuïts en diferents zones de l'aula amb un nombre màxim d'alumnes per proposta, de manera que l'alumnat podia anar canviant d'activitat, sempre que hagués acabat i recollit i quan hi hagués lloc al nou espai. Algunes d'aquestes activitats eren: modelatge (plastilina o fang), creacions amb teles, estampacions en samarretes, pots de sal, mandales o elaboracions amb *fisher tips* (peces de fècula de patata).

Abstracte

Amb aquest espai es donava l'oportunitat a l'alumnat de percebre, interactuar, experimentar i gaudir amb els elements visuals de la realitat que ens envolta, a través de l'àrea d'artística, des de la perspectiva de la pintura i el dibuix. Com a l'anterior es treballen continguts del bloc 2 (expressió artística) i del bloc 3 (dibuix geomètric).

L'ambient es dividia en diverses propostes d'activitats, com pintura al tremp (lliure o amb model de quadres d'artistes famosos), creacions



Imatge 7.
Una de les propostes de l'ambient d'Abstracte.

amb aquarel·la, treball de la perspectiva (dibuixar un objecte des d'on jo el veig), estampació, dibuix simètric, tècnica del puntillisme i tècnica amb esgrafiats (pintar amb cera). Vegeu fotografia 7.

Entrena-ment

Està pensat per treballar les habilitats mentals bàsiques i tots aquells continguts que estan implícits en les diferents àrees del currículum d'una manera més competencial, lúdica i transversal. L'espai està distribuït en 4 microespais i a cadascun es treballen aspectes relacionats amb:

- Atenció i memòria. Amb jocs com: memory, Simon diu, mots encreuats, cercar la imatge que comparteixen diversos jugadors, laberints...
- Percepció visual, espacial i temporal. A través de: recerca de diferències, percebre errors en dibuixos, cercar la figura que completa el dibuix, etc.
- Raonament lògic. Mitjançant: trencaclosques, jocs d'intrusos, joc de Miniarco i ordenar seqüències temporals, entre d'altres (vegeu fotografia 8).
- Jocs cognitius. Amb jocs com: bingo de sumes, sudokus, cub-serp, claus per separar...



Imatge 8.

Trencaclosques: col·loca els fantasmes en la posició correcta.

6. QUÈ PODEM OBSERVAR?

Un dels temes que més preocupació ens va dur va ser l'**avaluació**. Des d'un primer moment decidírem observar quatre continguts actitudinals i tres d'específics de cada ambient, que ajudaven a complementar les evidències recollides de l'àrea a la qual pertanyien. Aquesta informació l'enregistren els ambientalistes amb **notes de camp**, en format lliure.

Després de dur-ho a la pràctica ens vàrem adonar que necessitàvem un format més acotat però que a la vegada donés peu a la redacció d'allò observat. D'aquí va sortir la graella definitiva amb una estructura de doble entrada. Per un costat, ítems a contestar amb una resposta no numèrica (sempre, de vegades, mai) i, per l'altre, seleccionar la setmana quan s'havia desenvolupat l'activitat. A més hi havia un apartat d'observacions on es podien continuar descrivint els processos realitzats per l'alumnat.

Per tal que la feina a desenvolupar fos més àgil per al docent, ja que rebia alumnat de sis grups diferents, decidírem crear un full individual per a cada alumne/a (amb la seva fotografia identificativa), classificant-los per colors segons els grups classe.

Encara així la tasca era complicada i es va pactar observar un nombre d'alumnes concret per sessió, assegurant-nos d'aquesta manera unes observacions mínimes al mes per tal de poder fer la devolució al mestre/a tutor/a.

Requeríem d'eines més elaborades. Per consegüent confeccionàrem una **rúbrica** actitudinal i les rúbriques dels espais destinats a treballar els continguts d'art (Petit taller i Abstracte). Però amb l'arribada del confinament aquesta feina encetada es va aturar.

A més el traspàs d'informació entre mestres tampoc va ser possible i ens vàrem adonar que un aspecte a millorar podia ser fer aquesta avaluació a través del Drive, per facilitar a tothom l'accés a la informació.

Tenint en compte que l'avaluació era un dels nostres punts dèbils i que no li havíem atorgat el temps que requeria, es va plantejar que la formació de centre del curs 2020-2021 fos envers aquest tema. Ara bé, amb l'arribada dels plans de contingència i altres mesures a prendre, aquesta formació va quedar posposada per al curs 2021-2022.

7. COM ENS HEM ADAPTAT A LA COVID?

En un primer moment férem nostres les mesures sanitàries bàsiques: fer feina amb grups bombolla, distància social entre els membres del grup, desinfecció freqüent i no utilitzar espais d'altres grup classe.

Una vegada establertes les noves directrius ens reunírem en comunitats per dur endavant el FeC, que en un principi estava destinat a l'avaluació d'ambients, però l'adaptàrem per donar forma a les metodologies de centre en temps de la covid. No obstant això, mentre decidíem com enfocar els espais d'aprenentatge es va optar per fer un punt i a part. La situació ens sobrepassava, ja que la majoria del material estava creat pels i les mestres, per tant era difícil de desinfectar, i requeria d'un treball en parella o grups petits.

Transcorreguts els primers mesos férem una tria de tot el material existent que complia les directrius sanitàries i l'organitzarem en **capses d'aprenentatge** per temàtiques.

Tenint present la manca de temps, la disposició de gran quantitat de recursos d'alguns espais (Hypatia i Babalà) i que els ambients d'artística requerien revisions periòdiques del material fungible, acordàrem fer la distribució següent: dues capses de Babalà, dues d'Hypatia, una de Marie Curie i una d'Entrena-ment. És a dir, sis capses en total.

Una vegada classificat ens adonàrem que per promoure una feina individual necessitàvem fer una compra per ampliar el ventall de propostes d'algunes capses.

Acabat el primer trimestre i amb les vacances de Nadal per enmig, arribàrem a gener amb una pujada de casos considerable a tota la comunitat autònoma. Aquest fet va retardar la posada en marxa de les capses però ens va atorgar més temps per a la seva preparació.

Pel mes de març el nombre de casos havia disminuït i era el moment més idoni de portar a la pràctica aquesta metodologia. Per tal d'organitzar-nos creàrem una graella compartida al Drive indicant les setmanes disponibles fins a final de curs, en la qual cada tutor/a podia indicar quina de les sis capsas triava per treballar aquella setmana, cabent la possibilitat de no triar-ne cap. Fent-ho així, no hi havia un moment en l'horari pactat amb la comunitat per realitzar aquesta tasca, sinó que cada mestre/a era lliure de fer servir la capsa escollida, durant la setmana seleccionada, en el moment de l'horari que ell/a disposés.

Aquesta **organització flexible** permetia no oblidar les passes realitzades envers la metodologia d'espais d'aprenentatge durant el curs 2019-2020, adaptant-se a la realitat de les diferents aules i respectant les diverses postures dels mestres.

8. CONCLUSIÓ

A les línies superiors hem intentat resumir el procés que hem dut a terme els darrers tres anys envers la implantació dels espais d'aprenentatge.

Arribats a aquest punt és important fer una autocrítica del procés iniciat, més concretament respecte a l'avaluació, entesa com un instrument que ajuda a assolir les competències i no tant a jutjar-les o quantificar-les. Som conscients que les eines descrites als punts anteriors, graelles i rúbriques, requereixen d'una mirada més completa. No són suficients per entendre l'alumne i el seu procés com un tot. Seguim immersos a utilitzar l'observació per valorar i quantificar i no tant per millorar i adaptar. És per aquest motiu que el claustre del CEIP Sant Ferran de ses Roques, per al curs 2021-2022, ha triat com a formació en centre continuar cercant millores sobre aquest tema.

Per un altre costat, les característiques que ha de tenir un espai, descrites al tercer punt tres, les quals possibiliten l'assoliment dels objectius educatius també requereixen d'autocrítica. En altres paraules, som conscients que actualment l'edifici, per mor del seu recorregut, té moltes mancances, però esperem que durant el curs 2021-2022, quan ens trobem a l'edifici nou, puguem donar solució a algunes carències relacionades amb:

- La polisensorialitat. Actualment moltes de les aules no estan ben insonoritzades, s'arriben a assolir temperatures molt elevades i la lluminositat és deficient. Bàsicament perquè l'escola ha anat creixent sense previsió. No obstant això, amb l'edifici nou aquestes característiques se sobreentenen resoltes.
- L'estètica. Les classes prefabricades no permeten que siguin espais agradables, acollidors i càlids, però es pretén, de cara al curs que ve, que existeixi una estètica comuna entre les etapes.
- La comunitat. Podria existir més feina conjunta entre el poble i la comunitat educativa a l'hora de la transformació dels espais, per generar així un major sentiment de responsabilitat i pertinença entre escola i barri.

En definitiva, en aquestes línies, nosaltres hem volgut descriure la trajectòria que ha donat forma al que avui, al CEIP Sant Ferran de ses Roques, són els espais d'aprenentatge. Tanmateix, som conscients que ens queda molt de camí per recórrer, ja que com qualsevol canvi dins l'àmbit educatiu és un procés, no té fi, sempre està en constant evolució i és susceptible de millora.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cesari, L. (2017). *La importància dels espais educatius en l'aprenentatge dels infants: Estudi de cas de l'Areabambini Rossa de Pistoia* (treball de fi de grau, Universitat de Vic, Catalunya). <http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/5108/trealu_a2017_cesari_laura_import%C3%A0ncia_espais.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Galardini, A. (2010). *Una pedagogia del buon gusto*. Milano: Tipomozza.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Educació Infantil i Primària (novembre 2017). *Despertem mirades al voltant de l'espai escolar*. <http://xtec.gencat.cat/web/contenut/centres/espais_escolars/espais_mirada_estetica/documents/Departament-dEnsenyament-Espais-reduced.pdf>

Institut d'Estadística de les Illes Balears (Ibestat) (2021). *Municipi en xifres: Formentera*. [Consulta: 5 de maig de 2021]. <<https://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/municipi-xifres/07024/Formentera>>

Ventura, B. (2018). *Incorporar els espais d'aprenentatge en un col·legi amb nomenament CAES* (treball de fi de grau, Universitat Jaume I, València). <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/179700/TFG_2018_VenturaArnal_Beatriz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vila, B. (2010). *Material sensorial (0-3 años): Manipulación y experimentación*. Barcelona: Graó.

Coordinació entre centres d'infantil i primària i instituts del municipi de Sant Antoni de Portmany

Elena Cardona

RESUM

La comissió de coordinació de centres d'educació infantil i primària i centres de secundària del municipi de Sant Antoni de Portmany és un espai on els directors i les directores de les diferents escoles i instituts treballem apropant postures, aclarint dubtes i reflexionant de manera conjunta per arribar a la millora de la qualitat educativa i dels resultats del nostre alumnat, en tot el que estigui al nostre abast.

RESUMEN

La comisión de coordinación de centros de educación infantil y primaria y secundaria del municipio de Sant Antoni de Portmany es un espacio donde los directores y las directoras de las diferentes escuelas e institutos trabajamos acercando posturas, aclarando dudas y reflexionando de manera conjunta para llegar a la mejora de la calidad educativa y de los resultados de nuestro alumnado, en todo lo que esté a nuestro alcance.

I. INICI I INTENCIONS DE LES REUNIONS DE COORDINACIÓ DE CENTRES

Les reunions de coordinació de centres que seguim portant a terme a dia d'avui es varen iniciar per una necessitat de comunicació, de suport, de compartir i d'escoltar-nos els uns als altres. Una experiència mensual en què els directors i directores de les escoles i instituts del municipi ens sentim una pinya, on no ens trobem sols en cap moment i on, amb la confiança que s'ha anat formant durant aquest trajecte, podem aconsellar-nos i saber que qui tenim al costat ens respondrà de manera sincera i des del respecte.

Aviat farà una dècada que es va iniciar aquesta coordinació, en un moment en el qual semblava quasi bé una utopia que persones alienes les unes a les altres, lligades tan sols per una passió comuna com és la direcció d'un centre educatiu, es reunissin per debatre sobre la realitat escolar que els envoltava i poder expressar sentiments envers la seva feina.

Si bé des de feia més de 20 anys amb la iniciativa del cap d'estudis d'un centre de primària de Sant Antoni de Portmany es varen iniciar reunions de coordinació entre alguns centres, no va ser fins a l'any 2013 quan es varen començar aquestes assemblees en concret; en què totes i cada una de les escoles públiques del municipi més els instituts ens començarem a coordinar amb l'acompanyament proper de la inspecció. En un principi analitzàvem l'evolució de l'ensenyança i les dades estadístiques sobre els resultats que se'ns presentaven, la finalitat era fer una reflexió conjunta de com millorar aquests resultats i encaminar-nos en l'excel·lència.

Agafant l'exemple d'un altre municipi s'inicià aquesta coordinació. Ens podem situar en el mes de març de 2013 quan es va convocar una primera reunió entre cinc escoles de Sant Antoni, els dos instituts i un institut d'un altre municipi que venia a explicar l'experiència de coordinació que ells tenien amb dues escoles. L'ordre del dia era el següent:

1. Model de funcionament coordinat entre centres que imparteixen etapes correlatives dins una mateixa zona educativa.
2. Seguiment d'alumnes que promocionen d'una etapa a l'altra. Anàlisi de les dades estadístiques d'interès.
3. Implicació d'equips docents en els plans de millora i sintonització de metodologies, hàbits de treball dels alumnes i continuïtat dels continguts curriculars. Estratègies de coordinació.

Aquest ordre del dia vendria a ser un exemple fidel de properes reunions atès que seria una de les línies bàsiques en les quals ens basàriem: coordinació primària-secundària.

La inspecció va fer una presentació sobre la necessitat de realitzar una reunió de coordinació amb els directors i orientadors. Es remarcà que seria una reunió amb un ordre del dia obert, segons suggeriments o punts de vista que anessin sorgint i que fossin d'interès per als assistents, per la qual cosa no es respectaria l'ordre del dia establert com a tal.

Es va analitzar el context de la zona escolar de Sant Antoni i, fent referència a la normativa vigent sobre el grau d'assoliment de les competències bàsiques al final de l'educació primària, es va iniciar un debat entre els assistents sobre les maneres diferents de treballar als CEIP i IES, així com les diverses metodologies emprades. Per tal d'establir una línia de coordinació i marcar les estratègies a seguir, es va escoltar l'exposició sobre l'experiència i conclusions de la coordinació realitzada en aquest sentit a la zona del municipi de Sant Josep:

- Organització i temporalització de les reunions.
- Recollida d'informació sobre el traspàs d'alumnes.
- Revisió de graelles amb la recollida d'acords i conclusions.

En aquell moment sorgiren dubtes de si seria viable portar endavant aquesta coordinació, es comentà la dificultat que podria suposar el fet de coordinar-se entre set centres de primària (en un principi perquè després s'afegirien també els dels petits pobles del municipi) i dos centres de secundària, i que ja s'havia tingut l'experiència d'un intent de coordinació entre quatre centres de primària i un institut sense obtenir resultats del tot satisfactoris.

Encara i així, i sota una pluja d'idees sobre les diferents estratègies i aspectes més importants o prioritaris que es podrien treballar a les reunions, com per exemple: desfasament d'hàbits i conductes disruptives, hàbits de feina i metodologia, competències curriculars, aplicació de la recollida d'informació dels alumnes de primària quant a agrupaments, ACS, normes de secundària, pla lector amb continuïtat des de primària fins a batxillerat... I coincidint els assistents en la importància d'establir una línia de treball amb la finalitat principal d'evitar una fractura grossa en el canvi d'etapa, finalment, es va decidir que hi hauria una propera reunió i que, una vegada fixada la data, s'hauria de:

- Marcar uns objectius i aspectes concrets a treballar.

- Establir un calendari de feina.
- Aprofitar i adequar les graelles elaborades per l'institut que ens havia servit d'exemple per tal de recollir informació i acords.

Arribat a aquest punt podem dir que és des de llavors que es continuen fent les coordinacions entre tots els centres públics del municipi de Sant Antoni de forma regular.

2. FUNCIONAMENT DE LA COMISSIÓ DE COORDINACIÓ DE CENTRES. TIPOLOGIA DE CENTRES

Les reunions de coordinació es realitzen el primer dijous de cada mes, a les 13.15 hores i fins que s'hagi acabat l'ordre del dia (normalment solen durar una hora i mitja o dues hores). Quan per qualsevol motiu hem de modificar la data, es consensua entre els assistents a la mateixa reunió on es proposa el canvi. El lloc de celebració és rotatiu, cada vegada es porten a terme a un col·legi o institut diferent. A l'inici de curs, a la primera reunió, s'omple la graella on queden estipulades les dates i els temes a tractar, encara que serà totalment flexible i les temàtiques s'aniran sumant a mesura que ens anem reunint o vagin sorgint noves qüestions i dubtes.

Els membres que componen aquestes assemblees són els directors i directores de les escoles i instituts del municipi de Sant Antoni de Portmany i l'inspector de la zona. Moltes vegades intervé també la resta de l'equip directiu, bé per parts o bé al complet. Segons l'ordre del dia i els temes que es tractin es convida la regidora d'Educació i cultura de l'Ajuntament, l'assistenta dels serveis socials o els orientadors, a més de diferents professors dels centres.

Perquè les trobades encara siguin més disteses, l'escola amfitriona de la reunió en qüestió s'encarrega de complimentar amb un àpat els assistents mentre segueix el debat, l'exposició o les reflexions conjuntes. D'aquesta manera passa a ser un moment complet i profitós però entretingut, més informal i de confiança en què es crea un clima adequat per comentar tot allò que ens preocupa sobre l'escola; en definitiva, sobre la comunitat educativa.

A partir d'aquesta organització sentim que per complicada que se'ns presenti la situació, tenim la sort de comptar amb els col·legues que ens donen suport i comparteixen inquietuds similars.

Per fer-vos una idea global de la tipologia de centres que ens ajuntam en les sessions de coordinació, a continuació us els presentam a cadascun.

El **CEIP Vara de Rey** és un centre d'infantil i primària d'una sola línia, amb un claustre molt estable i amb un total de 214 alumnes. El nivell socioeconòmic de les famílies és mitjà-baix i la llengua dominant és la castellana. La font d'ingressos d'aquestes famílies procedeix del sector serveis, moltes treballen en temporada als hotels i restaurants del municipi i també a la construcció. Hi ha un alt percentatge que per la seva cultura només treballa el pare i un altre percentatge molt elevat de pares/mares estrangers (59 %), sent la nacionalitat marroquina la més nombrosa.

És una escola multicultural amb 70 anys de trajectòria pedagògica. Es parteix d'una metodologia activa i participativa on l'infant és el protagonista del procés d'aprenentatge. Es treballa amb metodologies obertes compartint experiències amb altres escoles i on enguany s'ha començat a fer un canvi metodològic: treball per espais d'aprenentatge (ambients a infantil i tallers a primer cicle) i també es continua amb les pràctiques restauratives, vida d'aula, especialitats, programa d'estimulació del llenguatge i activitats intercicle infantil i primària.

El **CEIP Guillem de Montgrí** està situat als afores del poble de Sant Antoni de Portmany. És un centre d'una línia amb 240 alumnes de les etapes d'educació infantil i primària, així com alumnat d'UEEC (educació especial). El claustre està format per una mitjana de 24 mestres i 3 personal no docent (ATE i fisioterapeuta). L'alumnat majoritàriament és del mateix municipi de Sant Antoni i només un 5 % d'altres municipis. La majoria és de nacionalitat espanyola encara que també d'altres nacionalitats (marroquins, romanesos, anglesos i sud-americans).

El centre es caracteritza per utilitzar l'estil d'aprenentatge cooperatiu i l'aprenentatge competencial, així com el treball interdisciplinari (programació de projectes i activitats entre diferents àrees). També es destaca l'ús constant de material manipulatiu que ajuda a interioritzar aprenentatges de manera més significativa. També té un projecte TAC on l'alumnat ha de treballar uns continguts digitals mínims per nivells per tal de tenir unes mínimes destreses tecnològiques. Aquest projecte posa èmfasi especial en el segon cicle de primària amb l'ús generalitzat de Chromebooks amb la plataforma Classroom.

El **CEIP Cervantes** és un edifici construït l'any 1996, situat al nucli urbà de Sant Antoni. És una escola de doble línia que compta amb 388 alumnes, els quals pertanyen a famílies amb un nivell socioeconòmic mitjà-baix. L'alumnat es caracteritza per la gran diversitat cultural: des de fa uns cursos el nombre d'alumnes d'origen estranger, sobretot no comunitari, supera el d'origen espanyol: un 78,3 % front un 21,7 %. Quant a l'alumnat NESE, aquest representa el 20 % de l'alumnat total del centre. Això fa que sigui necessari treballar pel camí d'una escola inclusiva i cercar metodologies d'aprenentatge innovadores, motivadores i que atenguin la diversitat de l'alumnat. Així, al centre s'organitzen els suports valorant les necessitats que té cada grup però amb l'enfocament, sempre que és possible, de disposar de dos mestres (tutor/a + suport) a l'aula per poder atendre tot l'alumnat.

Respecte a la metodologia treballen a través de tallers (un dia a la setmana durant dues hores es proposen una sèrie de tallers manipulatius i experimentals a cada cicle i els alumnes es barregen; és una activitat de gran èxit), racons (principalment a les sessions amb suport, es proposen diferents racons a l'aula per tal que els alumnes puguin treballar uns continguts en grups més reduïts i així es permet l'atenció de manera més individualitzada), treball cooperatiu (les dinàmiques de cohesió de grup afavoreixen el vincle i la bona convivència del grup d'alumnes i la proposta d'activitats mitjançant estructures cooperatives fomenta l'aprenentatge entre iguals que sempre resulta més significatiu) i projectes d'interès (la principal diferència és que els projectes venen més donats pels interessos dels alumnes i els centres d'interès els proposen els mestres, desenvolupant les diferents competències de manera globalitzada).

Cal destacar la importància que donen a treballar de forma coordinada amb els que han de ser els millors aliats: les famílies. És per això que, des del centre, se'ls dona la possibilitat de participar en

moltes activitats per integrar-los i fer-los participants de la vida a l'escola. La jornada de convivència, l'escola de famílies, els tallers fets per ells, la festa de primavera, l'assistència a exposicions i disposar del racó de famílies al centre són algunes de les activitats que afavoreixen la seva participació i implicació al procés d'ensenyament- aprenentatge dels seus fills i filles.

El **CEIP Buscastell** és una escola pública, rural, petita, viva, oberta i participativa, compromesa activament amb el canvi educatiu i respectuosa amb els ritmes i els processos interns dels infants. La caracteritzen unes ràtios baixes amb una diversitat en què nens i nenes de diversos cursos comparteixen aula, aquest fet més que una limitació és vist com un dels seus grans avantatges.

La metodologia i organització en racons d'aprenentatge permet una atenció individualitzada i potencia l'autonomia, la responsabilitat i els hàbits de treball a través de: plans de treball, projectes, assemblees, conferències, desdoblaments de grups, treball individual, per parelles... i, sobretot, la globalització dels continguts curriculars i la seva adequació a l'entorn. L'infant és el centre de l'aprenentatge, el motor del seu propi creixement. L'equip pedagògic construeix uns entorns respectuosos i fixa unes estratègies organitzatives que permeten el desenvolupament general de les diverses intel·ligències i les capacitats més adients a cadascú. Un espai on viure i compartir, on créixer i estimar, on aprendre i gaudir de la vida. Una escola que ajuda a construir un món una mica millor.

El **CEIP Sant Mateu de Baix** és una escola immersa en la part més verge del municipi de Sant Antoni. És un espai representatiu de la convivència en societat i de l'aprenentatge entre iguals de diverses nacionalitats i personalitats.

El nombre d'alumnes del centre és de 36, separats en dues aules, una per a cada etapa educativa. El claustre està format per 10 mestres i els especialistes són itinerants compartits amb altres centres unitaris o centres grans dels altres municipis.

Els eixos vertebradors de tota la tasca educativa són els valors, les oportunitats, la igualtat, el creixement personal, el desenvolupament global de l'infant com a agent únic i promotor dels canvis socials i el respecte cap al món que ens envolta.

El centre està en un moment de transició, a causa del canvi d'equip directiu i de l'enfocament metodològic que s'està apoderant del sistema educatiu en general, fent que els nens i nenes siguin els principals motors del seu aprenentatge. En l'actualitat estan fent ús d'estratègies metodològiques com ambients d'aprenentatge, avaluació per competències, projectes, dos mestres a un aula... Un centre on els guien les emocions per assegurar el desenvolupament individual de tota la comunitat educativa. Una escola de tots per a tots.

El **CEIP Sant Antoni de Portmany** és una comunitat educativa on s'aprèn a viure i a conèixer en un context d'aprenentatge basat en la filosofia dels projectes de treballs. Pedagogia que promou el tractament globalitzat de les àrees, dels seus continguts i de la contextualització dels aprenentatges. Les pràctiques es desenvolupen en entorns comunicatius i de treball cooperatiu que afavoreixen la construcció social del coneixement i la presa de consciència del propi procés d'aprenentatge. Una escola concebuda, des dels seus inicis, per donar cabuda a dues línies i que actualment compta

amb 20 unitats, 7 d'infantil, 12 de primària i una aula UECCO, 450 alumnes en total, dels quals el 17,11 % requereix atenció específica. Conformen la comunitat del centre famílies i infants, en la seva majoria, castellanoparlants, tot i que un 18 % són de procedència estrangera.

El **CEIP Sant Agnès de Corona** és una escola petita, situada a l'entorn rural, a 500 metres del poble de Santa Agnès. Actualment hi ha 27 alumnes distribuïts en tres unitats (aula d'infantil, aula de 1r i 2n i aula de 3r a 6è).

El centre es va construir als anys seixanta per a l'escolarització dels nens i nenes del poble però, durant les darreres dècades, la procedència de l'alumnat ha anat evolucionant i, actualment, acull alumnat que viu a diferents indrets de la part nord, nord-est de l'illa i també de Sant Antoni. El 85 % de l'alumnat és espanyol i el 15 % restant es reparteix entre les nacionalitats sueca, argentina i italiana.

El claustre està format per 11 mestres, cinc a jornada completa i la resta són itinerants compartits amb les escoles petites i altres centres.

La línia metodològica del centre es basa en el foment de les competències bàsiques, el treball cooperatiu i els projectes. Parteix dels interessos de l'alumnat per a crear espais vivencials on l'alumne/a investiga, interactua amb els altres activament, descobreix... L'alumnat és el protagonista del seu propi aprenentatge i es respecten en tot moment els diferents ritmes d'aprenentatge mitjançant una atenció individualitzada.

Cal destacar, també, que gaudeix de la participació activa de la comunitat educativa: l'AAVV de Sta. Agnès (col·laboració en les festes del poble i altres festivitats, subvencions), l'APIMA i totes les famílies, participant en els projectes que es duen a terme en diades i en tallers mensuals amb famílies (en temps no covid) on treballem les emocions, els valors i la creativitat.

El **CEIP Can Coix** és un centre públic d'educació infantil i primària que es va inaugurar l'any 1977. És un centre d'una línia i, quan les circumstàncies ho han requerit, alguns grups s'han hagut de desdoblar; en l'actualitat el centre té dos grups de primer i dos de cinquè. L'escola està situada al municipi de Sant Antoni, a 1,5 km del nucli urbà i la matrícula actual és de 243 alumnes. El claustre el conformen 22 docents, una orientadora a mitja jornada i una ATE.

La línia metodològica del centre és la basada en els ambients d'aprenentatge, que entenen l'alumne com a protagonista i eix principal de tot el procés educatiu i que parteixen de la importància de la motivació per a produir un veritable aprenentatge significatiu. Es tracta d'una metodologia que s'adapta als diferents ritmes i que permet l'autoregulació personal. A més, té en compte la necessitat social de l'aprenentatge i afavoreix agrupaments diversos i variats. En els diferents ambients s'ofereixen propostes de treball competencials que desenvolupen tots els àmbits curriculars. La concepció de l'avaluació canvia i es valora, especialment, el procés i l'evolució personal i no tan sols el resultat.

El **CEIP Sant Rafel** és una escola pública d'infantil i primària situada en el poble del mateix nom. Enguany celebra el seu 50è aniversari si bé les aules d'educació infantil són més noves. El centre

és d'una línia, amb 209 infants, la majoria del nucli urbà i voltants. Va obtenir el premi a la primera escola en llengua catalana a Eivissa i segueix lluitant per conservar-la i respectar-la. A més, és un centre promotor de la salut.

El claustre està format per 18 mestres, una orientadora compartida amb un altre centre i mitja ATE.

La línia metodològica està basada en els principis pedagògics d'individualització, socialització, personalització, aprenentatge significatiu, motivació, cooperació, globalitat i interdisciplinarietat. Tenen molt present que tot aprenentatge ha de ser actiu, participatiu i creatiu i per això fomenten en els alumnes el treball de l'esperit crític, la capacitat de discussió i decisió i la voluntat col·lectiva de transformació de la realitat social.

L'escola té molt en compte tant els alumnes i les famílies com la petita comunitat de veïns que conforma el poble de Sant Rafel, fet que condiciona molt les propostes educatives i de relació amb l'entorn més proper.

Els darrers cursos el centre s'ha format envers metodologies actives i innovadores com ara la inclusió educativa i l'aprenentatge cooperatiu, aspectes que consideren importants i que a poc a poc van modificant la realitat educativa del centre.

L'IES Quartó de Portmany va ser el primer centre de secundària públic que va obrir al nostre municipi, concretament a l'any 1988, inicialment com a centre de BUP, COU i COU nocturn i després transformant-se en un centre d'ESO i batxillerat amb una ampliació en la qual va passar de tenir un únic edifici a tenir-ne dos. Se situa a la part nord del municipi, just sortint del nucli urbà i molt pròxim als centres de primària Can Coix i Guillem de Montgrí a més de l'escoleta pública. El centre disposa també de les instal·lacions del poliesportiu municipal de Quartó de Portmany, del qual poden fer ús durant l'horari de matí. Així i tot, abans de l'obertura del segon centre públic de secundària, va ser tan gran el nombre d'alumnat que s'hi matriculava (1.300 l'any que va arribar a tenir-ne més, a inicis dels anys 2000) que es van haver de fer servir instal·lacions municipals dins del nucli urbà. A dia d'avui té aproximadament uns 700 alumnes a l'any, un claustre d'uns 80 professors i els problemes d'espai continuen sent un dels majors hàndicaps.

A banda dels estudis de secundària, el centre ha anat ampliant l'oferta educativa. Dins del batxillerat s'ofereix (a més dels tradicionals de Ciències i Tecnologia i Socials i Humanitats) el batxillerat d'Arts dirigit cap a la branca de les Arts Escèniques (únic a l'illa d'Eivissa). A més s'han anat instaurant estudis professionals. Primer els cicles de grau mitjà i superior de la família professional d'Administració i finances i el superior d'Educació infantil, sent aquest l'únic centre de la illa a oferir-lo. Posteriorment es van sumar els cicles de formació professional bàsica de Serveis administratius, completant així la família professional, i el bàsic de Perruqueria i estètica. D'aquesta manera el centre disposa d'una àmplia i consolidada oferta educativa.

Des de fa ja quasi una dècada el centre es va fer pioner en l'ús de les noves tecnologies al currículum i va substituir la totalitat dels llibres de text per dispositius electrònics unipersonals (Chromebooks) i material elaborat pel professorat tan a l'ESO com al batxillerat. Ara el centre es troba

immers dins d'un pla de transformació i millora que implicarà, a més de l'ús dels dispositius com a suport educatiu, un enfocament pedagògic i metodològic en què l'alumnat sigui el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge i centrat cap als continguts merament competencials.

L'IES Sa Serra fou inaugurat oficialment l'any 2012 sota el nom d'institut d'ensenyament secundari Sant Antoni. A proposta del Consell Escolar se li canvià el nom per no confondre's amb l'escola del mateix nom que comparteix espai amb ells.

El centre s'ubica a una zona limítrofa del municipi de Sant Antoni amb el municipi de Sant Josep de sa Talaia. La procedència de l'alumnat és diversa: arriben alumnes dels dos municipis però sobretot de Sant Antoni.

La procedència de l'alumnat del centre és bastant heterogènia a tots els nivells educatius. Pel que fa a l'ESO, la lliure adscripció de tots els centres de primària durant els primers anys va permetre que arribassin alumnes de distinta procedència i condicions socioeconòmiques diverses. Ara el centre té com a escoles adscrites el CEIP Sant Antoni, el CEIP Vara de Rey i el CEIP Sant Rafel.

L'IES Sa Serra vol ser un centre de referència per als estudiants, les famílies i el poble de Sant Antoni, mantenint una imatge cuidada i de prestigi i que promogui el desenvolupament d'activitats i programes de millora en relació amb altres institucions. Vol ser reconegut per donar una resposta educativa àmplia, efectiva i de qualitat a les necessitats de les zones d'influència del centre dins del municipi de Sant Antoni de Portmany i per la implicació i la participació de tota la comunitat escolar en el funcionament general del centre.

3. QÜESTIONS GENERALS QUE ES TRACTEN A LA COMISSIÓ DE COORDINACIÓ. EL PAS DE LA PRIMÀRIA A LA SECUNDÀRIA

A les reunions de coordinació de centres tractam temes de caràcter general. Des de qüestions que es porten a terme per ordre de la Conselleria d'Educació, posant-nos al dia amb les novetats del BOIB per seguir les instruccions que se'n deriven, a altres que tenen com a nexa l'ajuntament, com poden ser la representació al Consell Escolar Municipal, a la Comissió Municipal del Programa d'Atenció a les Situacions de Risc en l'Adolescència (PASRA) o a les sessions de la Mesa Sectorial d'Actius Saludables juntament amb personal de salut. També abordam la importància d'aconseguir subvencions i les necessitats de manteniment dels centres, fent un front comú. Repassam diferents protocols i fins i tot s'ha treballat amb la delegació d'educació en un pla pilot d'admissió d'alumnes per organitzar el repartiment equitatiu de l'alumnat NESE (val a dir que amb poc èxit en l'execució).

Però el gran objectiu d'aquesta comissió és, com bé diu el seu nom, la coordinació entre els centres d'educació infantil i primària amb els instituts de secundària. Des d'aquest espai ens hem centrat en l'oportunitat de compartir l'experiència des del caire de la primària i traslladar-lo a la secundària per intentar, entre tots i totes, facilitar el camí als infants en el trànsit d'una etapa a l'altra.

La sensació generalitzada que es contempla quan l'infant ha de fer el pas a la secundària amb mites com que es trobarà desemparat en un ambient totalment novedós i estrany per a ell es disoldrà quan, gràcies a una estreta relació escola-institut i al detallat traspàs d'informació de caire individual i de forma acurada de cada infant, passi a mans dels professors i de l'equip d'orientació que l'atendrà en els pròxims cursos. Evidentment, sempre prioritant l'alumnat NESE.

Des de la coordinació que exercim remarcam la necessitat que el mestre o la mestra adquireixi el rol d'acompanyant, tant a primària com a secundària. El professor de secundària no farà de mer transmissor de la informació sinó que procurarà seguir amb la línia d'actuació iniciada a primària. És per això, entre d'altres assumptes, que consideram primordial una estreta col·laboració primària-secundària.

Com a punt protagonista d'aquest article, la coordinació que presentam destaca per abordar temes que, amb la cooperació de les dues etapes, es resolen de manera concreta i fructífera. El fet d'haver compartit informació referent a l'alumnat i a les distintes maneres de fer feina apropa tant els centres com els infants a una millor comprensió d'on es troben i de quines poden ser les exigències que des dels instituts se'ls presentin.

En la coordinació escoles-instituts si bé en un principi s'organitzava la reunió envers una sola activitat conjunta com podrien ser unes jornades esportives municipals, a poc a poc es varen començar a afegir qüestions específiques, temes rellevants i de certa importància relatius a les dues etapes.

4. QÜESTIONS ESPECÍFIQUES

El *pla lector* fou un dels primers i grans temes a abordar a les reunions. Es va concloure que l'exigència que hi havia per part dels instituts feia palesa una desproporció en l'alumnat de primària, per això, es va arribar a uns acords igualant nivells envers la lectura i la seva avaluació que, com hem pogut comprovar durant els darrers anys, ens han donat bons resultats.

El tema dels *hàbits i tècniques d'estudi* obrí un debat interessant sobre la conveniència o no d'enviar deures a casa. La importància de tenir el professor com a guia no es dona a casa i, partint de les característiques familiars que puguin presentar els infants, s'ha de procurar no caure en l'error d'augmentar les diferències socials.

El *tractament de les matemàtiques* fou un dels grans reptes que ens proposàrem. Es varen promoure reunions entre professorat dels IES i dels centres posant un Drive en comú per recollir i compartir les diferents metodologies, nodrint-nos els uns dels altres i adquirint tècniques i estratègies noves i diferents, enriquint l'experiència.

Quan arribàrem al *tractament de les llengües* vàrem organitzar visites als centres per veure'n el funcionament. Els mestres de les escoles anàvem als IES i els professors de l'institut venien als centres de primària. Aquesta experiència va donar tan bons resultats que, finalment, se seguiren fent aquests intercanvis també per contemplar com treballàvem altres metodologies com per exemple el *treball*

cooperatiu (visualitzant en primera línia les experiències dels centres que el porten a terme o s'hi estan formant).

Va ser concretament en les visites de coordinació de centres envers la *llengua anglesa* quan es va arribar a un consens sobre els criteris d'avaluació i els mínims a treballar en aquesta llengua a primària, per tenir la referència en arribar a l'institut evitant de nou grans desnivells.

Aspectes com la *convivència als centres*, l'*absentisme a les aules* o l'*anàlisi de les xifres sobre expedients disciplinaris i expulsions* aportades per la inspecció han estat considerats i discutits en la nostra comissió. Per recollir dades es varen promoure unes mesures dissuasòries per a tots els centres i es recopilaren els resultats a una graella de dades d'escolaritat irregular. El resultat del seguiment exhaustiu finalment fou molt positiu, es va poder comprovar mitjançant l'estadística que havien millorat considerablement la coexistència, disminuït el nombre d'expedients i arribat a nombres inferiors que la mitjana balear en tots els caires abans esmentats.

Una de les darreres activitats conjuntes que hem fet ha estat, amb la implantació de la LOMLOE, la posada al dia sobre les novetats d'aquesta llei nova, sota la supervisió i anàlisi del nostre inspector, debatent canvis i implantació i reflectint en un Drive general dubtes i reflexions.

5. LA COORDINACIÓ DE CENTRES DURANT LA PANDÈMIA DE LA COVID-19

Arran del confinament que vàrem patir el curs passat els directors i directores de les escoles i instituts del municipi de Sant Antoni de Portmany no vàrem voler prescindir d'aquestes assemblees. Malauradament eren més necessàries que mai atès que no sabíem a què ens enfrontàvem i, una vegada més, demostràrem que la coordinació estreta i compartir són la base d'un treball eficaç i ferm.

Des d'aquell moment es varen iniciar les sessions telemàtiques i, sobretot, es varen arribar a acords idèntics per a les escoles: caldria informar de manera fidedigna quines eren les mancances envers els continguts amb les quals passarien els alumnes de 6è als IES per mor de les classes en línia a causa del confinament, en un moment en què no tots els centres estaven preparats per atendre de manera telemàtica l'alumnat. A banda de suposar un gran esforç per a tota la comunitat educativa i sumat a l'angoixa del moment pandèmic que trascendia, els resultats foren positius gràcies a la comprensió del professorat i, una vegada més, a l'esforç generalitzat de tota la comunitat educativa.

Una qüestió a tenir molt en compte que es va pactar va ser la informació i atenció a les famílies en tot moment, amb seny organitzatiu i equilibri, quant a la reincorporació del professorat després del confinament. A més també de treballar de nou amb graelles comunes quines serien les activitats presencials de tutoria i de reforç als centres en època covid, apropant-nos una altra vegada el col·lectiu de centres, donant-nos suport i nodrint-nos de les diferents maneres d'actuar i de transmetre.

A dia d'avui continuam fent les reunions de coordinació telemàtiques atès que de moment seguim amb restriccions a causa de la pandèmia i, també, perquè ens faciliten tant la puntualitat d'inici de la sessió com la rapidesa en l'intercanvi de documentació. A final de curs, però (si les mesures

sanitàries ho permeten), sempre acabam amb un petit acomiadament presencial per gaudir d'un moment de convivència més distès i alegre, intentant deixar de banda les preocupacions que ens pugui generar la dedicació a la nostra feina.

6. CONCLUSIONS I FUTUR

Esperam iniciar de nou les reunions de manera presencial tan aviat com sigui possible, per seguir analitzant cara a cara la situació de l'ensenyança en el nostre municipi i, evidentment, com millorar-la entre tots i totes engrescant des de la direcció els claustrs, alumnes i famílies.

Com a proposta més immediata a portar endavant tenim pendent un viatge de tot el grup a València, engrescats per la inspecció, per presentar les diferents iniciatives d'aquesta comissió de coordinació. De fet, des de la inspecció educativa i seguint la LOMLOE s'impulsen xarxes cooperatives com la nostra. Des d'aquí podem promoure que les direccions siguem més dinàmiques, apostant per fomentar o incentivar claustrs emprenedors i generadors d'aprenentatges cada cop més vinculats a la realitat.

Si bé en un principi aquesta coordinació ens aportava el debat i la presa de decisions envers temàtiques més d'intendència, amb el transcurs del temps hem anat cap a temes més pedagògics. Des de la intel·ligència col·lectiva es prenen decisions organitzatives més completes, unificant un sentiment col·lectiu també: acompanyar, transformar, millorar, compartir per rectificar en positiu... A partir d'ara ens agradaria començar un programa de millora, incidir més directament en el claustre i cercar l'interès comú de les escoles i instituts, potser amb formacions en els centres i de manera conjunta.

Per concloure afirmarem que la coordinació de centres ens ha aportat un seguit de bones pràctiques que de ben segur poden resultar un exemple de cooperació i col·laboració per a altres escoles i instituts. Reflexionar sobre el que feim ens ajuda a enfortir l'experiència i és per això que hem trobat un espai adient presentar l'article en aquest anuari.

La xarxa cooperativa de centres que hem format ens ha conduït a reconèixer problemes similars entre escoles i instituts, compartint diferents experiències i encarant un futur amb il·lusió de canvi i millora.

Història del retorn a les aules de primer cicle d'infantil: l'acompanyament des de l'Administració educativa

Autors de l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (IEPI):

M. Magdalena Collinge

Guillermo Font

Mateu Gual

Rosa Mas

Arnau F. Pascual

Miguel Rodríguez

Victòria Torrandell

RESUM

Aquest article pretén fer memòria del procés d'acompanyament que des de l'Administració educativa s'ha fet als centres educatius de primer cicle d'educació infantil, de les xarxes pública i complementària, per a la seva obertura després del confinament establert per l'estat d'alarma i el seu posterior funcionament cohabitant amb les diferents situacions derivades de la pandèmia de la COVID-19. En aquest sentit, està escrit en termes cronològics per procurar al lector els contextos normatius i sanitaris de cada fase de la desescalada i fer entenedores les circumstàncies viscudes pels centres en cada moment.

RESUMEN

Este artículo pretende recordar el proceso de acompañamiento llevado a cabo desde la Administración educativa a los centros de primer ciclo de educación infantil, de las redes pública y complementaria, de cara a la apertura después del confinamiento establecido por el estado de alarma y su posterior funcionamiento conviviendo con las diferentes consecuencias de la pandemia de la COVID-19. En este sentido, está escrito en términos cronológicos para procurar al lector los contextos normativos y sanitarios de cada fase de la desescalada y hacer comprensibles las circunstancias vividas por los centros en cada momento.

I. EL CONFINAMENT: TANCAMENT DELS CENTRES**I.1 L'activitat educativa confinats**

Amb la proclamació de l'estat d'alarma el dia 14 de març de 2020 es produeix el tancament dels centres educatius de primer cicle i, per tant, igual que a la resta de cicles i etapes educatives, es plantegen les dificultats de la tasca educativa no presencial.

Molts centres, mestres i educadores es proposaren no perdre el contacte amb els infants que, fins aquell moment, havien tengut a les aules, i continuar donant servei a les famílies que, d'un dia per l'altre, es trobaren tancades a casa, sense el suport directe de qui, fins aleshores, havia estat una de les seves referències principals en matèria educativa.

Varen ser molts els col·lectius que es posaren per feina per organitzar-se i recollir tot un seguit de propostes per traslladar a les famílies i no perdre oportunitats per fer el seguiment dels infants dels seus grups, i detectar possibles dificultats que es preveia que, si la situació s'allargava, es podrien començar a donar. El sentiment d'incertesa, la manca de contacte social, la ruptura de les rutines diàries i de les relacions que se'n derivaren afectaven el desenvolupament de l'infant.

Des de l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (IEPI) es coordinaren els Equips d'Atenció Primerenca (EAP) perquè poguessin continuar treballant, en modalitat de teletreball, amb els equips humans dels centres educatius que atenen, i fer el seguiment als infants i a les seves famílies, els

quals havien atès fins llavors de manera presencial i directa. Durant el mes d'abril, s'organitzaren les Xerrades per l'Estat d'Alarma, per tal de dotar d'eines els EAP per resoldre dubtes i acompanyar les angoixes que es presentaven des dels centres educatius. Els títols i temes d'aquestes sessions foren:

- “Paraules per a l'educació”, a càrrec de Lola Villamor, psicòloga, on es tractaren les pors i angoixes que es vivien en el moment més dur del confinament.
- “Com afrontem els processos de pèrdua i dol: reflexions en temps de pandèmia per COVID-19” i “Acompanyar els infants en els processos de pèrdua i dol”, a càrrec de Belén Calafell, psicòloga.

L'IEPI col·laborà, també, en la difusió de programacions setmanals d'activitats dissenyades per l'Assemblea 0-3 de les Illes Balears. Aquestes es feien arribar a les direccions dels EAP perquè, a través dels seus professionals, les enviassin a les direccions i coordinacions dels centres educatius de primer cycle.

1.2 Suport econòmic als centres de les xarxes pública i complementària

Una altra de les conseqüències del tancament imprevist va ser la manca d'ingressos econòmics dels centres, tant públics com privats, ja que el primer cycle d'educació infantil no és gratuït per a les famílies i, per tant, els centres se sostenen totalment o parcialment mitjançant les quotes mensuals.

En aquest sentit, la Conselleria d'Educació i Formació Professional, a través de l'IEPI, en data de 25 de març, va mobilitzar més d'1,3 milions d'euros, a més dels ja previstos, per al sosteniment de les diferents xarxes de centres amb conveni. En particular, el Consell de Govern extraordinari, de mesures contra la COVID-19, del dia 1 d'abril de 2020, aprovà:

- Augment i flexibilització de la convocatòria d'ajuts previstos per al sosteniment dels centres de la xarxa d'escoles públiques fins a arribar a 4.080.000 euros. Davant la situació d'emergència social esdevinguda, les administracions públiques titulars de la xarxa d'escoles públiques van optar per assumir el pagament de les quotes de les famílies i, per tant, la Conselleria d'Educació incrementà la quantia inicial destinada al sosteniment de les unitats de primer cycle d'educació infantil en funcionament per tal de fer possible que els ajuntaments i consells insulars poguessin garantir, quan s'aixequés l'estat d'alarma, el funcionament normal dels grups dels centres de la seva titularitat. Per això, s'incrementà la quantia inicial fins a establir el mòdul per unitat en funcionament en 6.000 euros, es possibilità als titulars que justificassin l'obertura del centre especificant les diferents modalitats d'acompanyament familiar i es va procedir al repartiment del romanent entre les unitats dels centres on es va justificar la condonació de les quotes a les famílies.
- Nova convocatòria d'ajuts per al sosteniment dels centres de la xarxa complementària, de 420.000 euros. Aquests ajuts, de caràcter excepcional, anaren dirigits a entitats privades que, a 14 de març de 2020, tenguessin subscrit el conveni de xarxa educativa complementària a la xarxa d'escoles públiques i estaven destinats al sosteniment d'aquests centres

segons el nombre d'unitats que tenguessin en funcionament, a raó de 2.000 euros per unitat més el repartiment del romanent entre les unitats que s'havien posat en funcionament a dia 1 de juliol de 2020, resultant en 3.500 euros/unitat. D'aquesta manera, es possibilita que els centres de la xarxa complementària que col·laboren amb la Conselleria per disposar d'una oferta educativa més àmplia poguessin continuar en funcionament després de l'aixecament de l'estat d'emergència i, durant aquest temps, fer front a les despeses derivades de lloguer i manteniment de les instal·lacions.

2. LES FASES DE LA DESESCALADA

Dins el Pla per a la transició cap a una nova normalitat,¹ aprovat pel Consell de Ministres el dia 28 d'abril de 2020, s'establiren els principals paràmetres i instruments per a l'aixecament de les mesures imposades pel Reial decret d'estat d'alarma per contenir l'expansió de la pandèmia.

Per tal de garantir una desescalada de risc baix per a la ciutadania, s'establí un conjunt d'indicadors per als territoris de l'Estat, en funció del qual s'atribuïa una fase a cadascuna de les diferents regions, i aquestes podien passar d'una fase a una altra en funció de l'evolució del valor dels indicadors referents a la pandèmia i a la seva capacitat sanitària.

A continuació, presentam les característiques generals de cada fase en funció de les activitats permeses:

- Fase I: obertura parcial d'activitats; en particular, activitats econòmiques com l'obertura del petit comerç amb cita prèvia o servei al mostrador, restaurants i cafeteries amb entrega per endur; activitats en l'àmbit agrari, activitats esportives professionals, allotjaments turístics sense utilització de zones comunes i amb restriccions...
- Fase II: obertura parcial d'activitats que es mantenien restringides a la fase I, amb limitacions de capacitat, com restaurants amb servei a taula i terrassa, zones comunes d'allotjaments turístics, grans superfícies comercials, etc.
- Fase III: obertura de totes les activitats, però sempre mantenint les mesures adients de seguretat i distància. Per exemple, l'obertura del comerç minorista que no hagués obert anteriorment, amb limitació de capacitat; bars i discoteques amb capacitat molt limitada; museus i espectacles culturals amb assistència limitada, etc.

Es poden veure les dates d'entrada en vigor de cada fase al quadre següent:

¹ Vegeu la referència normativa a l'annex.

	Fase I	Fase II	Fase III
Eivissa	8 de maig	22 de maig	5 de juny
Formentera	2 de maig	15 de maig	29 de maig
Mallorca	8 de maig	22 de maig	5 de juny
Menorca	8 de maig	22 de maig	5 de juny

2.1. Fase I: Preparació per a la reobertura dels centres

A partir dels primers moments del desconfinament, el sector educatiu de primer cycle es preparà per iniciar, tan aviat com fos possible, l'activitat presencial als centres. En aquest sentit, es feia necessari dotar-los d'eines per gestionar les restriccions sanitàries imposades i fer que les mesures fossin compatibles amb la tasca docent. Per això, l'IEPI va plantejar un "Pla de suport al retorn a les aules dels centres de primer cycle d'educació infantil", que tenia com a principals objectius:

- Donar seguretat des del punt de vista sanitari a la comunitat educativa.
- Ajudar a repensar la tasca a l'aula i plantejar recursos educatius per a les diferents aules.
- Plantejar dificultats de caire organitzatiu i possibles solucions.
- Entendre les necessitats de les famílies de cada entorn i fer propostes d'acompanyament i suport.

Aquest pla de suport es basà en el treball en xarxa dels diferents estaments que havien d'intervenir per fer possible l'obertura dels centres de primer cycle d'educació infantil: l'àmbit sanitari (Direcció General de Salut Pública, grup de coordinació EducaCovid, grups de coordinació de les Conselleries de Salut i Educació (CoorEducaSalut), els titulars dels centres (públics i privats) i els professionals que treballen a peu d'aula (educadores, mestres i membres dels EAP).



2.2. Fases II i III

Segons la normativa del moment (Protocol per a la fase II del procés de desescalada progressiva per als centres educatius no universitaris de la comunitat autònoma de les Illes Balears i el Protocol per a la fase III²), els centres de primer cycle d'educació infantil podien obrir les portes amb una ràtio del 30% a partir de l'entrada en vigor de la fase II.

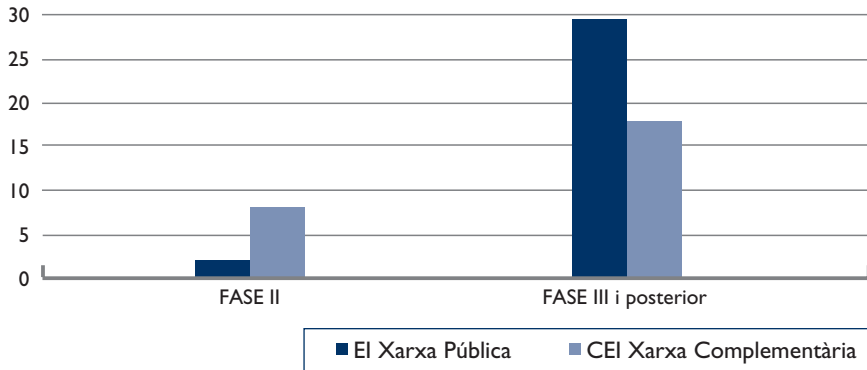
² Vegeu les referències normatives a l'annex.

En fase III, les ràtios s'establiren en un 50%.

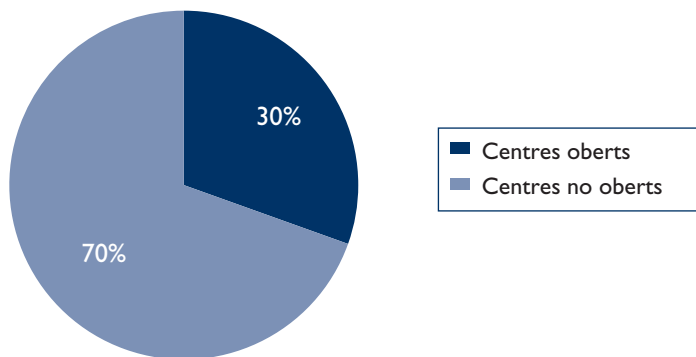
Superada la fase III, a partir del dia 21 de juny de 2020, les ràtios es varen establir en un 75% (Acord del Consell de Govern de 19 de juny de 2020 pel qual s'aprova el Pla de mesures excepcionals de prevenció, contenció i coordinació per fer front a la crisi sanitària ocasionada per la COVID-19, una vegada superada la fase 3 del Pla per a la transició cap a una nova normalitat —BOIB núm. 112, de 12 de juny).

En el gràfic es mostra, en paràmetres absoluts, el nombre de centres de les xarxes pública i complementària que obren les portes segons la fase de la desescalada, a partir de la fase II.

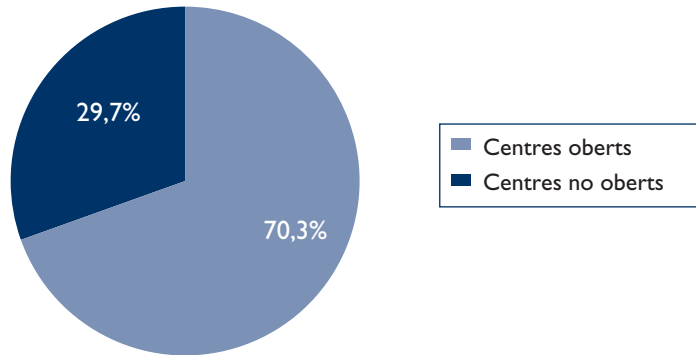
GRÀFIC 1: PROGRESSIÓ, EN NOMBRES ABSOLUTS, DE L'OBERTURA DE CENTRES



GRÀFIC 2: % DE CENTRES PÚBLICS OBERTS DURANT LES FASES II i III



GRÀFIC 3: % DE CENTRES PRIVATS OBERTS DURANT LES FASES II I III



De cara a l'obertura dels centres, s'organitzaren dues xerrades dirigides als centres educatius, organitzades per l'IEPI:

- “Acompanyament a les famílies sintonitzant des d'una altra freqüència”. Ponent: Rosa M. Pallisé (18/05/2020)
- “Escoletes. Pensant en el curs 2020-21. Qualitat educativa en temps de pandèmia? Competències i necessitats dels infants. Criteris i recursos per a organitzar el pròxim curs. El dia a dia en el grup d'infants. Les relacions entre les famílies i les escoletes”. Ponent: Vicenç Arnaiz (11/06/2020)

A més a més, es va posar a l'abast dels centres una pàgina web de preguntes freqüents (FAQ) que s'actualitzava diàriament a partir de consultes, dubtes i suggeriments dels centres i professionals del sector.

Per facilitar el retorn a les aules, s'elaboraren, en col·laboració amb diferents professionals referents de l'àmbit educatiu, diverses plantilles i també recursos per als centres:

- Plantilla per a l'elaboració del pla de retorn.
- Plantilles i models per a l'organització i el funcionament del centre.

Paral·lelament, es posaren en funcionament un grup de treball pedagògic i la comissió institucional per assegurar les condicions de l'inici de curs 2020-21.

- El grup de treball pedagògic estava format per 24 persones del teixit professional educatiu de les Illes, juntament amb inspecció educativa i una representant de la DG de Salut Pública, i coordinat per un membre de l'IEPI. Aquest grup, mitjançant trobades en línia, tenia la tasca

d'elaborar unes orientacions pedagògiques referents a la manera de fer dins les aules amb la nova situació sanitària prevista per al curs 2020-21. Fruit d'aquesta tasca, es publicaren els "Aspectes curriculars, metodologia i acompanyament familiar al primer cicle d'educació infantil. Curs 2020-2021".

- La comissió institucional estava formada per representants de diferents entitats públiques (FELIB, consells insulars, Ajuntament de Palma, Xarxa Complementària, PIME, APIMA, sindicats...), que tenien com a objectius conèixer les necessitats dels centres i les famílies que atenen, debatre les diferents possibilitats organitzatives i estudiar-ne els avantatges i inconvenients, la detecció de les necessitats de les famílies de l'entorn (municipi, localitat, barriada, centre...) i estratègies de compensació, i propostes per a l'estiu.

3. PREPARACIÓ DE L'INICI DEL CURS 2020-21

Durant els mesos de juny i juliol, amb la previsió de poder obrir els centres amb ràtios del 100%, es prepararen els documents de referència de la part organitzativa dels centres de primer cicle d'educació infantil:

- Instruccions d'inici de curs per a centres de la xarxa pública i de la xarxa complementària
- Orientacions pedagògiques per al primer cicle d'educació infantil
- Instruccions per als Equips d'Atenció Primerenca (EAP)
- Models i plantilles per a l'elaboració del pla de contingència
- Pàgina web: FAQ - curs 2020-21 primer cicle d'educació infantil

Tots els documents es posaren a l'abast dels centres a la pàgina web de Recursos per als centres, curs 2020-21, del *microsite* de l'IEPI de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

El grup de recerca de la UIB també oferí a la comunitat educativa de primer cicle d'educació infantil el dossier i els recursos per a l'escola 0-3, elaborats pel Grup per a l'Assessorament i la Innovació en Àmbits Educatius per al Benestar (GAEB) de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa de la UIB.

A més, per tal de donar totes les indicacions necessàries per als primers dies de curs, entre els dies 31 d'agost i 2 de setembre, l'IEPI reuneix (en línia) totes les direccions dels centres de primer cicle d'educació infantil de les Illes Balears (públics, privats amb conveni amb la Conselleria i també els centres sense conveni) per informar-los dels continguts de la normativa vigent i dels canvis que s'han de preveure per a l'inici de curs. Els continguts de les reunions informatives de l'inici de curs se centraren en la normativa vigent i en les novetats respecte del final de curs anterior, algunes especificitats del primer cicle i la tasca dels EAP en la situació del moment.

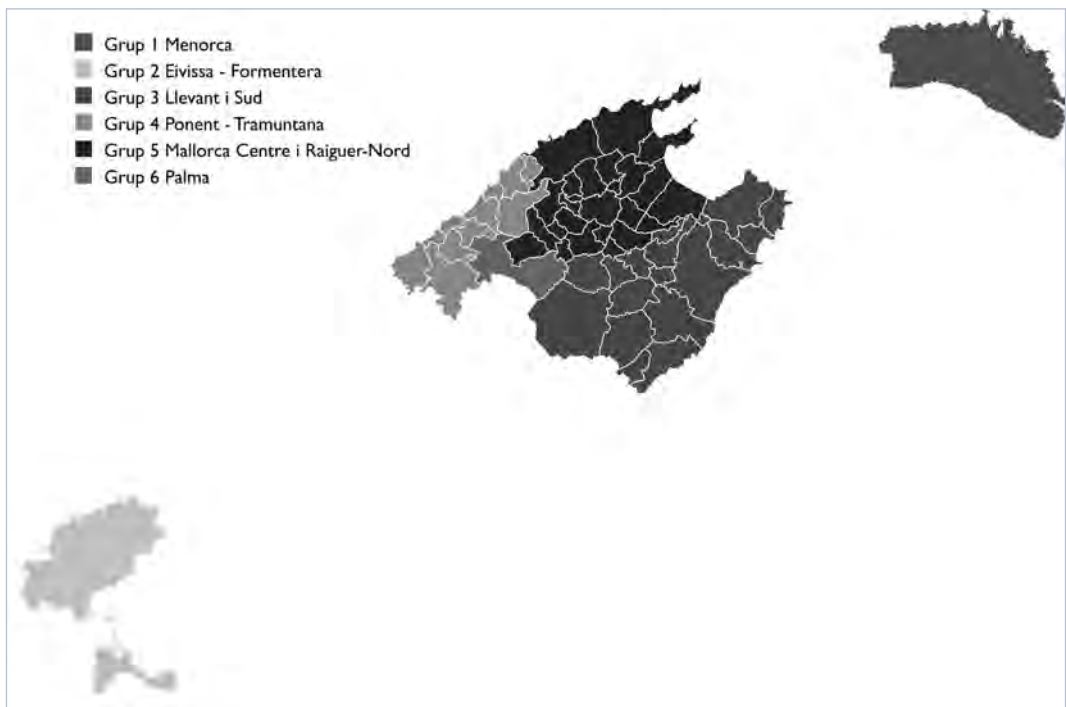
4. L'ACOMPANYAMENT ALS CENTRES DE PRIMER CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL DURANT EL CURS 2020-21

4.1 Grups d'acompanyament durant el primer trimestre del curs 2020-21

A partir de l'experiència obtinguda els primers mesos d'obertura dels centres educatius de 0-3 anys, l'IEPI plantejà iniciar el curs escolar 2020-21 potenciant la xarxa d'acompanyament als centres sobre els dubtes, les incerteses i les angoixes que se'ls presentaven, amb la finalitat de trobar i mantenir un equilibri entre l'aplicació dels protocols sanitaris i la qualitat pedagògica. Es considerà necessari incidir en la cura dels professionals, un tret essencial en totes aquelles persones que atenen persones.

Per això, s'organitzaren sis grups de trobada periòdica en línia, dinamitzats des de l'IEPI, on participaren les direccions dels centres, els EAP i diferents professionals de la Conselleria de Salut. Aquests grups es varen establir en funció de les zones territorials d'atenció dels EAP:

- Grup 1: Menorca
- Grup 2: Eivissa-Formentera
- Grup 3: Llevant i Sud (Mallorca)
- Grup 4: Ponent-Tramuntana (Mallorca)
- Grup 5: Mallorca Centre i Raiguer-Nord (Mallorca)
- Grup 6: Palma (Mallorca)



L'objectiu principal d'aquests grups era enfortir les capacitats de gestió i organització de les directores, així com acompanyar-les i sostenir-les en la cura emocional pròpia i dels seus equips en les circumstàncies pandèmiques d'inici de curs. Per això, comptaren amb diferents ponents especialistes en les temàtiques que es tocaven en aquestes sessions, tant des del punt de vista sanitari com dels aspectes emocionals.

Els consultors de les diferents sessions foren:

Pel que fa a aspectes sanitaris:

- Catalina Núñez Jiménez: pediatra responsable d'EduCOVID de la DG de Salut Pública.
- Mercè Escarrer Jaume: pediatra d'EduCacovid (Mallorca).
- Margarita Casas Sanchis: infermera d'EduCacovid (Menorca).
- Mónica Yern Moreno: infermera d'EduCacovid (Eivissa i Formentera).

Pel que fa a aspectes d'acompanyament emocional:

- Aina Saiz Gomis: psicòloga formada en acompanyament emocional.
- Rosa Maria Pallisé Faxeda: mestra, formadora i terapeuta sistèmica, especialista en configuració de grups de treball.
- Rosa Mas Ramis: tècnica de l'IEPI, pedagoga i orientadora educativa amb àmplia experiència en acompanyament familiar.

Aquest acompanyament va constar de quatre sessions programades per al primer trimestre del curs escolar, i va suposar una trobada per grup cada tres setmanes. En aquesta reunió hi participaven les directores dels centres educatius 0-3 de la zona, un representant de l'EAP corresponent, un representant de la Direcció General de Salut Pública i Participació i el referent de l'equip de coordinació EduCOVID de l'illa corresponent.

Els temes de les quatre sessions foren:

- 1a sessió: Presentació i aplicació del Protocol d'actuació sanitari respecte a la COVID-19.
- 2a sessió: Autocura emocional. Com enfrontar-se com a professional i com a persona a la situació sanitària dins l'escoleta.
- 3a sessió: L'equip educatiu com el pilar de l'escoleta.
- 4a sessió: Detecció de necessitats formatives i recursos. L'equilibri entre aplicar mesures sanitàries i mantenir la qualitat educativa.

En totes les sessions es va dedicar un temps a resoldre dubtes sanitaris, segons l'evolució de les indicacions sanitàries.

4.2 Grups de formació durant el segon i tercer trimestre del curs 2020-21

Després de la posada en marxa el primer trimestre dels grups de treball per tractar aspectes sanitaris (salut física i emocional) als centres educatius de primer cicle d'educació infantil, amb

diferents dinamitzadors i temàtiques i la posterior avaluació positiva per part dels integrants dels grups, el segon i tercer trimestre de curs escolar 2020-21 es mantenen aquests grups de treball d'acompanyament. Els temes previstos a tractar aquests trimestres de curs són: GESTIB, escolarització/matrícula, gestió d'equips, plans de formació, creació de xarxes, final de curs, planificació.

Aquests grups de treball es coordinen i convoquen des de l'IEPI. Es programa una reunió cada tres setmanes amb cada grup, amb una temàtica diferent. A la reunió hi assisteixen les directores dels centres de la zona (públics i privats de la xarxa complementària), representants dels EAP de la zona i el referent de l'equip de coordinació EduCOVID de cada territori.

5. CONCLUSIONS: QUÈ HEM APRÈS?

Des de la proclamació de l'estat d'alarma, la comunitat educativa ha hagut d'estar disposada a fer els ajustos necessaris per seguir funcionant i donant servei a les famílies. Després de fer el repàs dels darrers mesos, i de la tasca feta des de l'Administració, podem dir que hem après:

- Que per treballar bé hem d'estar bé: l'acompanyament emocional ha esdevingut l'eina essencial del treball en xarxa, que ha permès enfortir les capacitats de gestió i organització de les direccions, així com l'acompanyament i sosteniment de la seva cura emocional i la dels seus equips.
- Que ens agrada l'estabilitat, però que hem d'estar preparats per als canvis. Hem sabut reaccionar davant les noves necessitats derivades de la situació sanitària i repensar el funcionament dels centres per seguir donant un servei educatiu de qualitat.
- Que és necessari treballar plegats per obtenir millors resultats. Hem treballat en xarxa, escoltant entre tots els sectors implicats i establint mecanismes de col·laboració perquè ningú no se sentís sol i ningú no hagués d'inventar-se com funcionar.
- Que l'Administració educativa ha de ser part activa en el teixit que envolta les escoles per detectar necessitats i fer possible la posada en funcionament de les noves maneres de fer que requereix l'adaptació a aquesta nova realitat i les successives.

Annex. Normativa d'aplicació

- Pla per a la desescalada de les mesures extraordinàries adoptades per fer front a la pandèmia de la COVID-19 (Acord del Consell de Ministres del dia 28 d'abril de 2020).
- Resolució del conseller d'Educació, Universitat i Recerca de 25 de maig de 2020 per la qual s'aprova el Protocol per a la fase II del procés de desescalada progressiva per als centres educatius no universitaris de la comunitat autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 92, de 25 de maig).
- Resolució del conseller d'Educació, Universitat i Recerca de 4 de juny de 2020 per la qual s'aprova el Protocol per a la fase III del procés de desescalada progressiva per als centres

educatius no universitaris de la comunitat autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 102, de 5 de juny).

- Acord del Consell de Govern de 19 de juny de 2020 pel qual s'aprova el Pla de mesures excepcionals de prevenció, contenció i coordinació per fer front a la crisi sanitària ocasionada per la COVID-19, una vegada superada la fase 3 del Pla per a la transició cap a una nova normalitat (BOIB núm. 112, de 12 de juny).
- Resolució conjunta del conseller d'Educació, Universitat i Recerca i de la consellera de Salut i Consum de 6 de juliol de 2020 per la qual s'aproven les mesures excepcionals de prevenció i contenció, coordinació i d'organització i funcionament per fer front a la crisi sanitària ocasionada per la COVID-19 per als centres educatius no universitaris de la comunitat autònoma de les Illes Balears per al curs 2020-2021 (BOIB núm. 119, de 7 de juliol).
- Resolució conjunta del conseller d'Educació, Universitat i Recerca i de la consellera de Salut i Consum de 3 de setembre de 2020 per la qual es modifica la Resolució conjunta del conseller d'Educació, Universitat i Recerca i de la consellera de Salut i Consum de 6 de juliol de 2020 per la qual s'aproven les mesures excepcionals de prevenció i contenció, coordinació, i d'organització i funcionament per fer front a la crisi sanitària ocasionada per la COVID-19 per als centres educatius no universitaris de la comunitat autònoma de les Illes Balears per al curs 2020-2021 (BOIB núm. 153, de 5 de setembre).
- Resolució conjunta del conseller d'Educació, Universitat i Recerca i de la consellera de Salut i Consum de 10 de novembre de 2020 per la qual es modifiquen la Resolució conjunta del conseller d'Educació, Universitat i Recerca i de la consellera de Salut i Consum de 6 de juliol de 2020 per la qual s'aproven les mesures excepcionals de prevenció i contenció, coordinació i d'organització i funcionament per fer front a la crisi sanitària ocasionada per la COVID-19 per als centres educatius no universitaris de la comunitat autònoma de les Illes Balears per al curs 2020-2021, així com les resolucions conjuntes de 3 i 25 de setembre de 2020, que la modifiquen (BOIB núm. 195, de 14 de novembre).

Agraïments

El retorn a les aules i la posada en funcionament dels centres de primer cicle d'educació infantil de les Illes Balears no hauria estat possible sense el treball col·laboratiu de tota la comunitat educativa i dels experts que han posat a disposició els seus sabers i la seva creativitat per col·laborar, debatre i proposar estratègies i actuacions per aconseguir una organització dels centres enfocada als infants i a les seves famílies en les circumstàncies sanitàries que hem anat vivint. Per això, volem agrair a totes les persones que configuren aquesta xarxa els seus esforços, la seva il·lusió i la seva tasca per superar les dificultats d'aquest nou dia a dia.

En particular, volem donar les gràcies per la seva implicació a totes les educadores, mestres, directores i personal de les escoles que des del primer moment, superant totes les pors i angoixes, es posaren al servei de les famílies per fer possible el retorn a una certa normalitat.

El repte de l'educació infantil i primària en temps de pandèmia

Nieves Tobaruela

RESUM

Aquest treball pretén donar a conèixer una experiència real al segon cicle l'educació infantil (3-6 anys) i primària a Eivissa de com es va fer front al repte de l'educació en un temps marcat per una pandèmia a nivell mundial, després que l'Organització Mundial de la Salut (OMS) declarés l'estat d'emergència sanitària a causa de la COVID-19. Això va desembocar en un confinament domiciliari forçós abocant el sistema educatiu a una ensenyança remota d'emergència (ERE) de manera virtual durant 89 dies, desafiant així qualsevol model educatiu conegut fins al moment.

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer una experiencia real en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) y Primaria en Ibiza de cómo se hizo frente al reto de la educación en un tiempo marcado por una pandemia a nivel mundial, después de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarase el Estado de Emergencia Sanitaria a causa de la COVID-19. Esto desembocó en un confinamiento domiciliario abocando al sistema educativo a una Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) durante 89 días, desafiando así cualquier modelo educativo conocido hasta el la fecha.

I. INTRODUCCIÓ

Sense dubte el 2020 passarà a la història com l'any de la pandèmia mundial. L'arribada de la COVID-19 al nostre país va marcar l'inici d'un període de crisi que no només afectaria el nostre sistema sanitari, econòmic i social, sinó que també faria trontollar els ciments del sistema educatiu, desafiant l'educació com la coneixíem fins al moment. L'estat d'alarma va donar pas a un estricte confinament domiciliari com a mesura per a frenar la propagació del virus i garantir així el distanciament físic entre les persones. Aquest període de quarantena va provocar la paralització de la vida laboral de múltiples sectors com són l'economia, la cultura o el transport i, entre d'altres, també de l'educació. La suspensió de les activitats de tipus acadèmic va afectar 1.500 milions d'estudiants a tot el món, segons reporta la UNESCO. Això va obligar les institucions educatives a cercar solucions que permetessin el seu reemplaçament a través de diverses plataformes tecnològiques i digitals.

Els dies anteriors al confinament es van viure amb una incertesa que omplia de murmuris els passadissos i sales de mestres de totes les escoles. La imminent arribada d'un virus desconegut amb una alta taxa de contagi procedent dels països veïns, anunciat a les notícies de tot el món, disparava les alarmes d'un sistema educatiu acomodat. L'absència d'alumnes va ser molt evident. Al voltant d'uns cinc infants d'una classe de vint-i-dos suposava una ràtio que amagava una trista realitat de pànic generalitzat entre les famílies.

El divendres 13 de març l'equip directiu del nostre centre va reunir de manera precipitada tot el claustre per explicar-nos la possibilitat real d'haver de romandre confinats a casa durant una setmana i quines possibilitats teníem de continuar les classes a distància en forma de teletreball.

A partir d'aquest moment, el que havia de ser una setmana es va convertir en 98 dies de confinament domiciliari en ple curs escolar; després que el Govern del nostre país decretés, tan sols tres dies més tard, l'estat d'alarma a tot l'Estat espanyol. Va començar així un període en què s'aturaria tota activitat no essencial amb la consegüent suspensió de les activitats de tipus acadèmic, com les classes presencials, que va conduir les institucions educatives a buscar solucions alternatives que permetessin el seu reemplaçament a través de diverses plataformes tecnològiques i digitals, fet que va ocórrer de manera global a gairebé tot el món.

Enfront d'aquests fets, cal reconèixer el repte que va suposar per a tota la comunitat, des dels alumnes, pares, tutors i especialistes, fins als equips directius i administracions públiques, la continuïtat dels processos formatius en tots els nivells. De les escoletes a les universitats, els diferents centres van haver d'adaptar la seva metodologia, donant pas a una modalitat oberta, de manera immediata, posant en marxa el que des de llavors es coneixeria com a *ensenyança remota d'emergència* (ERE) (Hodges, Moore, Lockee, Trust i Bond, 2020), terme encunyat per primera vegada per Hodges i els seus col·legues arran de la COVID-19.

A continuació, explicarem més detalladament en què consisteix el sistema d'ensenyança remota d'emergència (ERE) i la diferència amb altres modalitats educatives com ara el model d'educació a distància (EaD) o l'educació en línia (*e-learning*).

2. ENSENYANÇA REMOTA D'EMERGÈNCIA (ERE) VERSUS EDUCACIÓ A DISTÀNCIA (EAD) I L'EDUCACIÓ EN LÍNIA

En vista de la suspensió generalitzada de l'educació presencial, les diverses institucions es van veure obligades a adaptar-se ràpidament per impartir docència a distància o en línia, però es va advertir l'error de com s'estaven emprant aquests termes. És important fer la distinció per tal de no desmerèixer una educació *en línia* acuradament planificada amb anys d'experiència, en comparació amb l'adaptació de l'educació a distància davant d'una situació d'emergència en la qual mestres i professors ens vam veure abocats en poc temps i amb una gran manca de recursos, formació i experiència en el camp de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) a impartir l'ensenyança des del saló de les nostres llars.

Per una banda, com assenyalava l'especialista acadèmica d'UNESCO-IESALC Débora Ramos (2020) **l'educació a distància (EaD)** es concep com una opció pedagògica organitzada de manera conscient per a situacions en les quals professors i estudiants no es troben junts físicament i per al desenvolupament de complexos moments d'aprenentatge, que requereix la implementació de metodologies adequades. Quant a l'ús de tecnologies, l'EaD no es basa de forma exclusiva en Internet, sinó complementària del llibre imprès, àudios, vídeos, llocs web, blogs, entre altres recursos. Així mateix, l'organització d'un programa d'EaD demana planificació, temps i recursos tècnics, humans i financers (J. Mosquera, 2020).

D'altra banda, seguint les aportacions d'Abreu (2020), **l'educació en línia o online** s'entén com una variant de l'educació a distància, utilitzant la tecnologia digital per a transformar l'experiència de l'aprenentatge amb planificació, la qual cosa requereix planificació, disseny, capacitació i col·laboració del professorat amb dissenyadors d'instrucció, programadors i il·lustradors, així com la disponibilitat

tat de recursos econòmics i una infraestructura tecnològica complexa, que comprèn accés regular a eines i dispositius digitals, connexió a Internet de banda ampla (Ramos Torres, 2020).

Per la seva part, **l'ensenyança remota d'emergència (ERE o ERT** —per les sigles en anglès, *Emergency Remote Teaching*) és un concepte que va néixer amb la crisi mundial de la COVID-19 al març de 2020, moment en què l'educació es va veure davant una situació d'extrema dificultat havent d'adaptar els seus mètodes per donar continuïtat a l'ensenyança. Aquesta situació va requerir una resposta immediata per la qual cosa es va posar en marxa un programa d'ensenyança remota d'emergència, també denominat docència no presencial d'emergència a Colòmbia, aprenentatge remot als Estats Units, educació en línia d'emergència o simplement educació en emergències (Julio Mosquera, 2020), per a garantir així la continuïtat de l'educació a través d'un procés de migració a l'aprenentatge en línia.

Com expliquen els seus autors, l'ERE fa referència a «un canvi sobtat dels models instructius a altres d'alternatius com a conseqüència d'una situació de crisi. L'objectiu principal és proporcionar accés temporal a l'ensenyança d'una manera ràpida i fàcil de configurar» (Hodges et al., 2020). L'objectiu principal en aquestes circumstàncies no és recrear un sistema educatiu en si mateix, sinó proporcionar accés temporal a l'ensenyament i als suports instructius d'una manera ràpida i fàcil de configurar (Marcus, 2020). Els cursos creats no han d'acceptar-se com una alternativa a llarg termini, sinó com una solució per a un problema immediat. Per tant, l'ERE consisteix en un canvi temporal i alternatiu que s'assumeix durant el temps que duri la crisi, retornant al seu format original una vegada l'estat d'emergència disminueixi o conclou (Vargas Santiago, 2021).

En resum, l'ERE es diferencia bàsicament de l'aprenentatge en línia pel fet que la primera representa un canvi temporal i sobtat de la metodologia a causa de circumstàncies de crisi, mentre que l'educació en línia és una experiència planificada que des del principi ha estat concebuda i dissenyada per a estar disponible en xarxa. Entre els avantatges de l'ERE, cal destacar que es tracta d'un sistema que prioritza la situació d'emergència i vetla pel benestar dels seus estudiants. Recordem que davant d'una situació de crisi, els criteris sanitaris sempre estan per damunt dels pedagògics.

Per mor que el programa ERE és completament nou, els rols i les eines no es troben encara definits. Als Estats Units, per exemple, algunes institucions educatives estan treballant de manera presencial amb restriccions i altres en línia. En el cas d'Espanya, l'educació va passar a ser totalment en línia. Així, segon com el país o la institució hagin decidit fer front a la crisi, serà com es defineixi el seu tipus d'ERE. A continuació es mostra un recull d'eines i recursos tecnològics que es van emprar al meu centre educatiu (CEIP Sa Bodega) durant el temps que va durar el confinament al nostre país.

3. UNA EXPERIÈNCIA D'ENSENYANÇA REMOTA D'EMERGÈNCIA (ERE) AL SEGON CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

En primer lloc, cal considerar els següents factors de tipus contextual:

- El professorat de totes les etapes educatives està treballant des de les seves llars amb els mitjans disponibles al seu abast i també, per descomptat, a partir de les seves pròpies creences

i les seves competències en relació amb la manera d'entendre l'ensenyament (ara, l'ensenyament a distància) i l'aprenentatge (Kim, Kim, Lee i J. Michael Spector, 2013).

- Les autoritats educatives han apel·lat a l'autonomia dels centres perquè aquests articulin les mesures necessàries per a poder continuar realitzant la seva labor dins del marc normatiu vigent.

L'escola on som mestra, el CEIP Sa Bodega, a Eivissa, és una escola pública de doble línia que acull infants des de 4t d'educació infantil fins a 6è de primària. Es tracta d'un centre amb un alt compromís amb les TIC. Des de fa alguns anys fem l'eina **Blogger** com a recurs en línia per donar visibilitat a les famílies de tot el treball que es realitza a l'aula amb els alumnes. Aquesta eina, que fins aleshores s'havia emprat per documentar i mostrar els avenços del grup-classe de cada curs a través de fotos, vídeos i text, es va convertir en una eina en línia per mitjà de la qual vam seguir impartint docència durant el temps que va durar el confinament.

Així mateix, cada dia publicàvem una entrada amb les tasques que havien de fer els alumnes per tal de continuar, en la mesura del possible, amb el currículum previst. Cal reconèixer el gran esforç i feina que vam fer aquí els mestres i professors des dels nivells inicials fins als més alts per adaptar els nostres recursos, activitats, propostes i, en general, la nostra metodologia per poder fer front a la nova realitat que estàvem vivint.

Com a mestra del segon cicle d'educació infantil, l'experiència va ser bastant complexa. A diferència dels nivells superiors, els infants petits depenien totalment de les seves famílies per accedir als recursos i activitats proposades. A més, cal advertir que les famílies, de mitjana, disposaven únicament d'un ordinador a casa en el millor dels casos o simplement de telèfons mòbils. Dispositius que havien de compartir amb els pares, que molts d'ells alhora també teletreballaven, o amb els germans de cursos superiors, prioritzant en ells en detriment dels més petits. Cal posar en valor d'igual mode l'àrdua tasca a la qual es van enfrontar les famílies no només havent de dur les seves pròpies feines de teletreball i tasques de la llar sinó també garantint l'accés a l'educació dels fills adoptant el rol de mestres.

A l'etapa inicial, vam intentar adaptar els recursos perquè fossin atractius per als infants, així que vam recórrer a l'ús de vídeos a la plataforma **Youtube**, de Google, per visualitzar cançons, realitzar experiments i elaborar manualitats. A més a més, sempre havíem de donar diferents opcions per tal de garantir que les famílies disposessin dels materials a casa. Altres propostes van ser gimcanes a casa per poder desenvolupar la motricitat gruixuda, sessions de ioga i de *mindfulness* per a infants per treballar tot l'àmbit emocional especialment necessari en aquell moment.

Es va aprofitar l'estada a casa per treballar els aspectes curriculars de les diferents àrees educatives de l'etapa infantil recollides al Decret 71/2008 del 27 de juny (1. Coneixement de si mateix i autonomia personal; 2. Coneixement de l'entorn; i 3. l'Àrea de llenguatges: comunicació i representació), seguint l'enfocament globalitzat propi de l'etapa. Per això, es van encomanar tasques molt relacionades amb la vida quotidiana com ara ajudar a fer el dinar, treballar la recepta, escriure els ingredients, mesurar les porcions, aprendre a posar la rentadora, doblegar camisetes, emparellar mitjons, fer el

lлит, jugar a jocs de taula en família, entre d'altres. Rutines diàries amb les quals els infants van poder adquirir competències lògico-matemàtiques, lingüístiques i d'autonomia personal en un context completament significatiu.

De manera complementària a l'ús del blog, també vam elaborar documents per recollir tot tipus de dades respecte a les infraestructures, connectivitat i dispositius electrònics dels quals disposaven les famílies per tal de poder garantir el dret a l'educació, i que això no suposés augmentar la bretxa social. Cal destacar que l'escola va oferir Chromebooks a diverses famílies amb recursos limitats que no disposaven de dispositius electrònics, per facilitar l'accés dels alumnes a les tasques en línia. El **correu electrònic** i el **WhatsApp** van ser altres eines d'ús recurrent per mantenir el contacte directe amb les famílies i poder obtenir un *feedback* sobre el treball dels infants. Els mateixos mestres ens vam crear un compte electrònic corporatiu de l'escola per facilitar la nostra comunicació interna i amb les famílies. Un altre sistema que ja emprava l'escola amb anterioritat és la **figura del papà/mamà contacte**, que consisteix en un pare o mare de confiança ofert voluntàriament a principi de curs, el qual disposa del número de telèfon personal del tutor/a per estar en contacte estret amb ell i que tindrà com a funció reenviar tota la informació que el/la tutor/a li envii al grup de WhatsApp de la resta de famílies de la classe. Aquest sistema va funcionar especialment bé durant el confinament perquè avui dia tothom empra l'aplicació WhatsApp i és una plataforma de comunicació molt ràpida i efectiva.

A més d'això, també es van realitzar videotrucades a través de les eines **Zoom** i **Google Meet** amb tota la classe per poder sentir-nos una mica més a prop dels alumnes. L'experiència va ser realment emocionant perquè després de tants de dies confinats sense haver vist més que els convidats, teníem moltes ganes de veure'ns, així que vam organitzar la sessió per torns. Primer la tutora es dirigia al grup saludant-los i després tothom apagava els micròfons i anava parlant un per un per donar el seu espai i temps a cada infant. Els infants es van mostrar molt contents i il·lusionats davant d'aquesta nova forma de trobar-nos. Una manera de donar valor i reforçar els vincles i llaços afectius entre els companys i companyes, i acompanyar i tenir cura del benestar emocional dels alumnes. Cal destacar que a l'etapa de primària alguns tutors/es van emprar aquestes plataformes per impartir sessions didàctiques de manera virtual.

En darrer lloc, cal mencionar que per a l'experiència ERE a primària, a més de l'ús del blog, també es va emprar la plataforma **Snappet**, que ja es feia servir abans del confinament, com una eina virtual que inclou activitats pràctiques amb una part de teoria que permet afermar la comprensió de l'explicació del professor. Es tracta d'un recurs educatiu molt complet, ja que permet accedir a aplicacions com **Canva**, **Genially** i fins i tot a **diccionaris digitals**. Un altre recurs va ser l'eina **Liveworksheet**, que permet al tutor crear fitxes interactives autocorrectives per emprar com a recurs en línia o descarregar com a PDF, i que va funcionar com a banc de recursos durant el confinament. Finalment, l'ús de **Google Classroom** va ser una altra opció, la qual que va permetre desenvolupar el concepte d'aula invertida o **flipped classroom**, que ha mostrat tan bons resultats en l'ensenyament de diverses disciplines (Strelan, Jane Osborn i Palmer, 2020). Aquest mètode consisteix a sol·licitar que els estudiants realitzin a casa les activitats que solen dur-se a terme a l'aula i aprofitar el temps a classe per a aquelles tasques que farien a casa (exercicis, pràctiques, projectes orientats a l'aplicació dels coneixements). Per les condicions descrites durant el

confinament, s'ha considerat molt viable la seva incorporació al context d'ensenyament en línia (Berruecos-Vila, 2015).

A continuació es mostra una experiència personal d'innovació educativa emprada per donar resposta a la continuïtat de l'ensenyança durant el període de quarantena a l'etapa d'infantil.

Una experiència d'innovació pedagògica en temps de crisi

Un proverbi xinès diu «En cada crisi hi ha una oportunitat» i efectivament moltes persones són capaces de treure dels moments més difícils i catastròfics una oportunitat. En aquest sentit, arran de les videotrucades amb els meus alumnes de 4 anys, la gran acceptació i il·lusió amb la qual esperaven tornar-me a veure em va engrescar a apropar-me més a ells amb la creació d'un canal a Youtube per dur les classes als meus infants. I amb aquest pretext, vaig començar a gravar-me en vídeo des del saló de casa realitzant diferents experiments, cantant les cançons de l'assemblea, realitzant algunes manualitats, etc. A més a més, també vaig crear alguns vídeos pedagògics dirigits a les famílies amb *tips* i consells per organitzar les rutines del dia, per tal que intercalessin activitats que requerien un major grau de concentració amb altres de moviment, ajudant-los així en la nova tasca que estaven assumint sense formació. Justament els 4 anys són un període crític en què els infants inicien els processos de lectoescriptura, i no totes les famílies coneixen el mètode d'aprenentatge fonètic ni què és la conscienciació sil·làbica, aspectes fonamentals per al bon desenvolupament de les primeres fases de l'adquisició de la lectoescriptura. Per aquest motiu també es van donar pautes a les famílies per poder comprendre com havien d'ajudar els seus infants a casa en aquest procés.

Per sorpresa meua, els vídeos van tenir tan bona acollida que famílies d'altres escoles i fins i tot d'altres ciutats m'escrivien per via correu electrònic i Facebook per poder rebre més recursos que facilitessin i acompanyessin el seu procés d'ensenyament a casa. De fet, un dels vídeos va rebre més de 4.650 visualitzacions i va sortir al programa *5 dies d'IB3*. Arran de tot això, va néixer la pàgina a Instagram [@educaconemocion](#), que ja compta amb 1.300 seguidors, i la pàgina web [<educaconemocion.com>](#).

Per sort, aquesta proposta no va ser aïllada i cada vegada més mestres van perdre la por a les càmeres sumant-se a aquest tipus d'iniciatives i altres, que van ajudar els infants i les famílies a poder seguir les classes d'una manera més propera, dinàmica i motivadora.

4. ATENCIÓ A L'ALUMNAT AMB NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT EDUCATIU (NESE)

La limitació de l'accés presencial de l'educació no només va suposar el repte de repensar, reorganitzar i reinventar nous sistemes d'accés a la instrucció d'una manera ràpida i sense planificació prèvia, sinó que també va suposar un repte per a especialistes de totes les matèries i, especialment, per als equips de suport dels centres educatius formats per mestres d'audició i llenguatge (AL), pedagogs terapeutes (PT), orientadors, professors tècnics de suport a la comunitat (PTSC),

que d'un dia per l'altre van haver de readaptar les seves programacions i metodologies per seguir donant resposta a les múltiples necessitats educatives que atenen diàriament a classe, però des de la distància.

Aquests professionals també van fer uns esforços descomunals per idear un pla d'acció que els permetés atendre els infants que presentaven necessitats específiques de suport educatiu (NESE) durant el període que va durar l'ensenyança remota d'emergència. Concretament a la nostra escola, els diferents membres de l'equip d'orientació van continuar realitzant les seves reunions mensuals via telemàtica, la primera de les quals va ser per determinar els procediments d'actuació.

Així doncs, es va decidir que, per garantir la confidencialitat dels alumnes, no es publicarien les seves activitats adaptades al blog, sinó que s'enviarien de manera privada al correu electrònic de les famílies en qüestió a través de cada tutor/a perquè aquest/a també fos coneixedor/a de les tasques que duïen a terme amb el seu alumnat. La coordinació, per tant, va ser entre l'equip de suport i també amb els/les tutors/es dels infants que presentaven adaptacions curriculars.

En el cas dels infants que rebien més d'un suport com pot ser PT i AL, els respectius especialistes varen acordar que només un dels dos enviarien les propostes, per tal de no saturar les famílies. Cal destacar que en tot moment la principal premissa va ser «la vessant emocional va per damunt de l'aspecte acadèmic». Es pretenia així no saturar els boixos ni les famílies carregant-los de més feina encara. D'aquesta manera les propostes van ser molt ben acollides, ja que les famílies les rebien com una via per orientar-los i ajudar-los i no com una càrrega més afegida.

La tutora, per tant, reenviava a la família la tasca que li havia enviat l'especialista, de manera que aquest sempre estava en còpia en cas que la família volgués comunicar-se directament amb ells per demanar dubtes o qüestions. La realitat és que vam estar més connectats que mai. Les famílies ens retornaven el *feedback* amb evidències de la tasca realitzada especialment a través d'imatges, la qual cosa també ens ajudava en l'avaluació, un aspecte tan important com difícil d'afrontar en tot aquest procés i del qual parlarem una mica més detalladament a continuació.

5. EL REpte DE L'AVAlUACIó EN LÍnia

L'avaluació del procés d'aprenentatge sempre ha estat un procés complex (York, Gibson i Susan Rankin, 2015). Segons l'Ordre de la Conselleria d'Educació i Cultura, de 2 de febrer de 2009, sobre l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat d'educació infantil a les Illes Balears, l'avaluació ha de ser global, contínua i formativa, entenent l'avaluació com un instrument d'acció pedagògica de caràcter formatiu, regulador i orientatiu de la pròpia pràctica docent i del procés educatiu. Aquesta avaluació ha de ser coherent amb el currículum i els objectius, i ha de tenir en compte els processos i estils d'aprenentatge, els ritmes, el desenvolupament de les capacitats generals i la pròpia tasca educativa. Per tant, l'avaluació es concep com una reflexió activa de la realitat educativa, que ens permet recollir informació útil per a la presa de decisions respecte del procés d'ensenyança-aprenentatge i adequar-nos a les necessitats educatives dels nostres alumnes (Imbernón, 1993).

Amb aquestes premisses, va arribar el final del segon trimestre i amb ell ens vam haver d'enfrontar al repte de com i què avaluar en una situació en la qual no teníem els infants davant i, pitjor encara, els quals no havíem vist des de feia mesos. Seguint les instruccions de les autoritats educatives, el segon trimestre es va avaluar amb la poca o molta informació obtinguda durant les classes presencials durant els mesos de gener i fins a la meitat de març seguint els informes d'avaluació ordinaris.

El tercer trimestre, però, l'educació va ser totalment en línia. Una avaluació per a la qual no estàvem preparats, ja que no disposàvem de cap protocol que determinés quins criteris havíem de tenir en compte per avaluar els infants en un situació d'ERE. Qualsevol mestre d'educació infantil o de qualsevol altre àmbit que hagi tingut l'oportunitat d'accedir als nostres informes podrà observar que la majoria d'ítems en aquesta edat són aspectes purament actitudinals, de relació amb els companys i de consecució de les rutines diàries, entre d'altres. El quadre següent ofereix un exemple clar d'alguns dels ítems que avaluem en el nostre informe en una situació normal d'aprenentatge, i permetrà fer comprendre al lector el grau de complexitat d'haver d'avaluar uns infants els quals literalment no havíem vist.

QUADRE I. PETIT FRAGMENT D'UN INFORME D'AVALUACIÓ AL SEGON CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL.

ÀREA DE LLENGUATGES: COMUNICACIÓ I REPRESENTACIÓ

COMPREENSIÓ I EXPRESSIÓ DEL LLENGUATGE ORAL:

- Comprèn les pautes de treball donades.
- Escolta amb atenció.
- Es comunica fàcilment amb el/la mestre/a.
- Es comunica fàcilment amb altres companys/es.
- Participa espontàniament en les converses.
- Té un vocabulari fluid.
- És capaç d'expressar-se en català.
- Respecta les normes de la conversa.

A la tornada a les aules el curs 20/21 un dels majors reptes va ser definir quins ítems havíem de tenir en compte en cas de tornar al confinament. Tot això va fer posar sobre la taula una sèrie de qüestions a les quals cada centre educatiu havia de donar resposta. A través de diferents sessions de reunió de cicle es van determinar un seguit d'aspectes que es consideraven fonamentals d'avaluar de cara a possibles futures situacions d'ensenyança remota d'emergència.

Criteris d'avaluació en cas de confinament:

1. S'ha adaptat a la dinàmica de treball a casa?
2. Mostra una actitud positiva davant la rutina de treball a casa?
3. Realitza les activitats proposades amb plaer i gust?
4. Mostra almenys una evidència setmanal de les tasques realitzades?
5. La família manté la comunicació amb la tutora?
6. Participen dels Zooms o videotrucades convocades per la tutora?

Cal aclarir que els tres primers ítems s'avaluarien de manera conjunta amb el suport i testimoni de les famílies. El punt 4 s'avaluarà a través del *feedback* enviat per les famílies via correu electrònic a través de les imatges directes de les feinetes. Quant a la resta de punts, el/la tutor/a és capaç de donar resposta amb la seva pròpia experiència de contacte amb cadascuna de les famílies.

En definitiva, el que és ben segur és que, ja sigui a l'educació a les aules o a casa, una bona educació passa necessàriament per un bon binomi família-escola en què les famílies en aquest cas realitzen una tasca fonamental que cal posar en alça i reconèixer. Resulta fonamental que els mestres tinguin una relació estreta amb les famílies per poder anar tots a una i més especialment en l'etapa d'infantil. Aquesta comunicació fluida i constant és la que permetrà als mestres poder fer una avaluació completa tenint en compte la visió de les famílies en una edat en què encara són totalment dependents que l'adult de referència estigui amb ell present per poder donar-li accés a les propostes i activitats que planteja el/la tutor/a.

6. UNA TORNADA A LES AULES TAN ESPERADA COM INCERTA: CURS 20-21

La tornada a les aules va ser un moment tan esperat com incert. Es va viure com un temps de seminormalitat pel fet de poder anar a l'escola i desenvolupar la nostra feina, però la realitat és que no seria ni de lluny com la coneixíem abans. L'organització interna del curs, com ja sabem, queda definida cada any al document d'organització i funcionament del centre (ROF). No obstant això, enguany aquesta organització va quedar reflectida en el que s'ha anomenat Pla de Contingència. Un pla basat en la Resolució conjunta del conseller d'Educació, Universitat i Recerca i de la consellera de Salut i Consum de 6 de juliol de 2020 per la qual s'aproven les mesures excepcionals de prevenció i contenció, coordinació i d'organització i funcionament per fer front a la crisi sanitària ocasionada per la COVID-19 per als centres educatius no universitaris de la comunitat autònoma de les Illes Balears per al curs 20-21.

Tenint en compte que els criteris sanitaris estan per damunt els pedagògics, aquest pla de contingència preveia 3 escenaris possibles (A, B i C) segons l'evolució de la pandèmia i les restriccions imposades per les autoritats pertinents:

Escenari A: Normalitat

Amb aquest escenari es té en compte que l'ensenyança es porta a terme presencialment i el curs es durà a terme amb les ràtios legalment establertes, respectant les normes i protocols específics de seguretat. Per fer-ho, s'establiran des de 4t d'educació infantil fins a 6è d'educació primària grups estables de convivència.

Escenari B: Mesures més restrictives

Es realitzaria una distribució diferent dels agrupaments de l'alumnat d'infantil i primària reduint ràtios i eliminant els especialistes que passarien a ser tutors. A l'educació infantil es farien 8 grups dels 6 existents, essent tutores les dues mestres de suport. Una persona de l'equip de suport i la

mestra especialista d'Anglès a 6è d'EI serien les úniques especialistes que formarien part de l'equip d'infantil per tal de crear grups estables o «grups bombolla».

Escenari C: Confinament

Amb aquest escenari, es preveia la tornada al confinament domiciliari en què l'ensenyança es tornaria a reprendre de manera telemàtica.

Amb aquest plantejament, el primer dia ens vam reunir tots els membres del claustre al pati, mantenint la distància de seguretat i amb les dues mascaretes FP2 i quirúrgica a sobre vam saludar-nos i desitjar-nos un bon curs al qual fariem front en un escenari B. Des de llavors, totes les reunions es farien telemàticament cadascú a les seves aules i es restringirien les estades a la sala de mestres per evitar al màxim el contacte entre persones. Les entrades i sortides a l'escola quedarien escalonades per franges horàries i es farien emprant tots els punts d'entrada i sortida al centre, fins i tot el garatge per evitar les aglomeracions de les famílies. Els patis també quedarien dividits per zones i torns per evitar les interaccions entre infants de diferents classe i garantir així els grups bombolla. L'ús de gel hidroalcohòlic, la presa de temperatura, el canvi de sabates a l'entrada i sortida de l'escola i la rentada de mans quatre vegades al dia van ser altres mesures covid aplicades diàriament a l'aula.

Cal assenyalar la gran labor dels mestres durant tot el curs per adaptar-se a una situació de gran estrès laboral en la qual no només no vam rebre suport de cap tipus, sinó que vam haver d'assumir en molts de casos especialitats que no ens pertocaven i per a les qual no sempre estàvem preparats, impartint matèries com ara anglès o religió. Tot això, a més a més, portant a sobre dues mascaretes amb la dificultat que suposa explicar continguts nous, impartir segones llengües i dirigir-se a infants, especialment els d'infantil. Com sabem, els petits es troben en una etapa crítica del desenvolupament per la seva iniciació en la lectoescriptura, amb la qual cosa el/la mestre/a ha de pronunciar de manera molt exagerada el so de les lletres per afavorir la seva consciència fonològica i facilitar l'accés a les primeres fases de l'escriptura.

7. ATENENT LA VESSANT SOCIOEMOCIONAL I AFECTIVA DE L'ALUMNAT

Les experiències esmentades en la primera part d'aquest capítol referides a l'impacte i conseqüències del coronavirus i la implantació de l'ensenyança remota d'emergència (ERE) han comportat un fenomen socioeducatiu emergent amb implicacions psicològiques per al professorat: el *coronateaching*. Aquest fenomen s'entén com un trastorn d'ansietat generalitzat per part de l'actor educatiu, que se sent aclaparada per rebre informació excessiva a través de les plataformes educatives, aplicacions mòbils i correu electrònic sobre les activitats acadèmiques a realitzar en les matèries o cursos sota la seva responsabilitat. Aquest pas sobtat a la docència virtual, així com la incertesa pel futur, ha elevat l'estrès i els trastorns d'ansietat, agreujat encara més per les mesures d'aïllament social i confinament per la pandèmia (Ramos Torres, 2020).

En el cas dels educadors que dominen la tecnologia, tampoc en queden exempts, ja que experimenten la mateixa angoixa pel fet de trobar-se davant d'un excés de recursos tecnològics

desplegats amb diferents pantalles obertes al mateix temps i sonant constantment. Cada vegada que entra un correu, un tuit, un missatge en les plataformes socials (Google Calendar, WhatsApp, Facebook, LinkedIn i Instagram) o arriba un nou anunci d'inici d'una conferència virtual (a Zoom, WebEx, Adobe Connect o Google Meet), i és necessari gestionar múltiples recursos alhora, es genera tensió, desconcentració, aclaparament i reducció en el nivell de productivitat com declara Débora Torres (2020).

En començar l'escola el curs 20/21, els infants no presentaven millor pronòstic. Passada l'emoció del primer dia de tornar a veure els seus companys i mestres, van aparèixer els primers símptomes d'uns infants tocats emocionalment. Es mostraven apagats o tristos i en altres ocasions expressaven verbalment i amb estats emocionals d'ira o frustració tota la càrrega emocional de patiment que havien estat suportant aquests mesos, atemorits pels comentaris que rebien dels seus pares o a les notícies de la televisió. En el cas dels infants petits de 6è d'infantil (5-6 anys), molts d'ells venien amb moltes pors perquè eren suficientment madurs com per a entendre que alguna cosa molt dolenta havia passat, però tan petits com per no entendre la magnitud de les conseqüències que aquesta pandèmia estava ocasionant al món.

El primer dia vam donar la benvinguda als alumnes amb un aplaudiment conjunt per part de tots els mestres, com a homenatge per ser els grans herois i heroïnes en aquesta pandèmia, havent suportat 98 dies de confinament domiciliari. Els següents dies de classe es van programar sessions totalment enfocades a l'acollida emocional dels infants, donant-los tot el protagonisme, deixant-los el torn de paraula perquè poguessin contar i treure tota la càrrega emocional que portaven a dins, les seves inquietuds i sentiments. Aquesta acollida en el cas d'infantil es va prolongar durant les primeres setmanes.

Es tractava d'una manera d'atendre la vessant socioemocional i afectiva de l'alumnat. La tasca del professor/a aquí va ser la d'acollir els infants, escoltar-los, acompanyar-los i donar-los seguretat en un ambient el més paregut possible a la «normalitat» en companyia de la resta dels seus companys. Es van realitzar així molts de jocs i dinàmiques de cohesió de grup a l'aire lliure per restablir els vincles i llaços afectius amb la resta dels companys i companyes. Dinàmiques de cohesió de grup per presentar-nos en el cas dels grups nous o amb alumnat nouvingut i altres de confiança i comunicació assertiva com són la teranyina, la pilota, el món de colors, el trenet sensitiu, cercle d'amics, ens coneixem bé, entre d'altres. Cal dir que totes aquestes dinàmiques formen part de l'Escala de Prevenció d'un curs de formació en Treball Cooperatiu impartit pel CEP d'Eivissa i del qual rebem formació des de fa dos anys.

8. UNA OPORTUNITAT D'OR PER A LA REFLEXIÓ

La crisi pel coronavirus s'ha convertit en un succés que formarà part de la nostra història i, en aquest cas, de la història de l'educació. Mai abans es va pensar que l'educació tal com la coneixíem fins a la data pogués dur-se a terme virtualment en totes les etapes, però gràcies a l'esforç conjunt de tots els membres que la conformen ho vam fer possible. Crec que mereix la pena deixar constància de tota aquesta vivència, ja que som el que som com a societat gràcies a la nostra història

heretada. Aprenem dels nostres avantpassats i millorem per a futures generacions que alhora aprendran de nosaltres. És per això que crec fermament que tota aquesta experiència ens ha de servir per a reflexionar i millorar en el futur.

La lliçó que ha de quedar d'aquesta situació és que el Ministeri d'Educació hauria de dissenyar plans d'ERE per a futures crisis similars i que el personal dels centres educatius hauria de tenir els recursos, les habilitats i les competències per respondre. Les TIC ja no són només una opció, sinó que han de ser l'oportunitat perquè docents i estudiants adquireixin noves competències pedagògiques, didàctiques i tecnològiques, que complementin les destreses que la presencialitat ha ofert des de temps enrere. Això posa de manifest la necessitat de formar els professors en competència digital (Gisert Cervera, González Martínez i Esteve Mon, 2016) com un requisit fonamental perquè puguin fer la seva tasca eficaçment (Falcó, 2017), però també de donar accés als recursos tecnològics a tota la societat disminuint així la bretxa digital.

Esperem que l'amenaça COVID-19 aviat sigui un record, però no podem simplement tornar a les nostres pràctiques d'ensenyament i aprenentatge d'abans del virus, oblidant l'ERE. Probablement hi haurà preocupacions futures de salut pública i seguretat. Quan aquesta situació acabi, les institucions tindran l'oportunitat d'avaluar la implementació de l'ERE, tot i identificant les pròpies forteses i debilitats, la qual cosa ens ha d'ajudar a generar un programa o pla d'acció ERE acuradament planificat que formi part dels documents de centre per a futures situacions de crisi que es puguin donar.

Sigui, per tant, també aquesta recerca una manera de reconèixer la silenciosa i esforçada tasca dels docents a tot el món. Aquests docents són els/les que han sabut aixecar de la nit al dia una xarxa d'educació a distància usant únicament els seus propis recursos i una gran dosi d'entusiasme i professionalitat. Gràcies a tots i totes.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Abreu, J. L. (2020). «Times of Coronavirus: Online Education in Response to the Crisis». A *Daena: International Journal of Good Conscience*. 15 (1) 1-15. Maig 2020.

Berruecos-Vila, A. M. (2015). «¿Convulsión en las aulas? El aula invertida o ipped classroom». A *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 85-286, 12-18.

Falcó, M. (2017). «Reconsiderando las prácticas educativas: TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje». A *Repositorio de Datos de Investigación de la UAM*, número 29.

Gisert Cervera, M.; González Martínez, J. i Esteve Mon, F. M. (2016). «Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión». A *Revista interuniversitaria de investigación en tecnología educativa*. <<https://doi.org/https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>>.

Helen McLean. (2018). «This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning». A *Assessment & Evaluation in Higher Education*, volume 43.

Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. i Bond, A. (2020). «The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning». *Educause*.

Imbernón, F. (1993). «Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación». A *Revista Aula de innovación educativa*, núm. 20.

Kim, C.; Kim, M. K.; Lee, C. i J. Michael Spector. (2013). «Teacher beliefs and technology integration». A *Teaching and Teacher Education*, 29 (1): 76–8.

Marcus, J. (2020). «Will the Coronavirus Forever Alter the College Experience?». *NYTimes*.

Mosquera, J. (2020). «Diferencias entre la enseñanza remota de emergencia, la educación on-line y la educación a distancia».

Mosquera, Julio. (2020). «Diferencias entre la enseñanza remota de emergencia, la educación on-line y la educación a distancia».

Ramos Torres, D. (2020). «Coronateaching ¿Síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II». A *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS) del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.

Strelan, P.; Jane Osborn, A. i Palmer, E. (2020). «The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels». A *Educational Research Review*.

Vargas Santiago, E. (2021). OVE. Otras Voces en Educación.

York, T.T.; Gibson, C. i Susan Rankin. (2015). *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, volume 20.

**RELACIÓ DE COL·LABORADORS
I COL·LABORADORES
DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES
ILLES BALEARS 2021**

Relació de col·laboradors i col·laboradores de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2021

MARIA F. ABANDO OLARAN

Donostia, 1959. Llicenciada en Belles Arts per la Universitat del País Basc; graduada en Arts Aplicades i Oficis Artístics (especialitat: Decoració) per l'Escuela Superior de Diseño de La Rioja; diplomada en Disseny Industrial per la Scuola Politecnica di Design de Milà; màster en Accessibilitat per a Smart City per la Universitat de Jaén. Professora mestra de Taller d'Arts Plàstiques i Disseny a l'EASD Illes Balears, amb docència a les especialitats de Disseny de Producte i Disseny d'Interiors (1991-2021). Directora del centre (2016-2021). Investigadora del GRID-EASDIB GOIB.

JOAN AMER FERNÁNDEZ

Professor titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Llicenciat i doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona 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* i *Journal of Children's Services*, entre d'altres.

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 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 d'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) per part de la Conselleria d'Educació.

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.

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Investigador Col·laborador del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques; professor titular d'universitat de Mètodes d'Investigació a la Universitat de les Illes Balears fins 2020. Ha treballat en programes socioeducatius per a joves, justícia juvenil i serveis socials comunitaris. Ha estat director de la Unitat de Planificació i Estudis del Consell de Mallorca; de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB i de l'Agència de Qualitat Universitària de la UIB. Membre de GIFES-UIB fins 2020. Actualment és membre del Grup d'Estudis de la Prostitució a les Illes Balears (GEPIB) i president de l'Instituto Galego de Xestión para o 3o Sector - IGAXES.

MARIA ÀNGELS BARBER GARCIA

Nascuda a Menorca l'any 1985. Diplomada en Infermeria per la Universitat de les Illes Balears el 2006. Disposa d'altres titulacions acadèmiques com el Postgrau Universitari en Cures Crítiques per la Universitat Complutense de Madrid el 2007, el Postgrau Autoformatiu per a Diplomats en Infermeria (CADI) per la Universitat de Barcelona el 2011 i el títol d'Expert Universitari en Infermeria en el Servei de Medicina Interna per la Universitat Cardenal Herrera el 2015. Fa feina des de 2006 a l'Àrea de Salut de Menorca com a infermera. Primer, a l'Àrea d'Atenció Primària, però des de 2007, a l'Hospital General Mateu Orfila, a la planta d'Hospitalització Mèdica. Forma part del Grup d'Higiene de Mans de l'Hospital General Mateu Orfila des de 2017 i va rebre la formació d'observadora del compliment de la higiene de mans segons la metodologia de l'OMS el 2018. Membre del grup de treball No ho escampis, amb el qual va impartir tallers a la població de Menorca durant l'estiu 2020 i també a les escoles de l'illa a l'inici del curs escolar 2020-21.

NÚRIA BAUZÀ COLLADO

Palma, 1984. Mestre d'Educació Primària i llicenciada en Psicopedagogia per la UIB. Experiència docent com a mestra de Pedagogia Terapèutica a educació infantil i a educació primària. Des de fa quatre anys és mestra tutora de la comunitat de mitjans del CEIP Verge de Lluc, col·labora amb el projecte d'innovació pedagògica que hi ha a l'escola.

NOEMY BERBEL GÓMEZ

Doctora en Investigació i Innovació Educativa per la UIB. Professora de l'àrea de Didàctica de l'Expressió Musical. Investigadora principal del Grup de recerca en Art i Educació (GRAiE) UIB-IRIE. Fundadora i directora del Laboratori de Música i Art (Mus&Art LAB) de la UIB. Les seves línies de recerca se centren en l'educació musical, la creativitat i la interdisciplinarietat, la inclusió social, els projectes comunitaris i les noves tecnologies.

PERE ANTONI BORRÀS ROTGER

Professor titular d'universitat de l'àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Doctor per la Universitat de les Illes Balears, llicenciat en Educació Física per la Universitat de Barcelona, Màster en Rendiment Esportiu per la Universitat de les Illes Balears i Diploma Universitari Europeu en Gestió Esportiva per la Universitat de Northumbria a Newcastle. Membre del Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE). Ha publicat més de 70 articles en revistes científiques, més de 50 treballs en llibres, ha participat en diferents congressos relacionats amb l'activitat física i l'esport i hi ha presentat més de 80 treballs.

ALBERT CABELLOS VIDAL

Graduat en Educació Social per la Universitat de les Illes Balears i Màster en Investigació en Ciències Socials per la Universitat del País Basc. Contractat predoctoral FPU del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB i membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES). La seva tesi doctoral té com a nucli d'investigació l'anàlisi dels processos d'emancipació de la població jove extutelada.

MARGALIDA CANET OLIVER

Felanitx, 1981. Arquitecta per la Universitat Politècnica de Catalunya. Professora d'Arts Plàstiques i Disseny en l'especialitat de Disseny de Producte a l'EASD Illes Balears (2009-2010, 2013-2015) i de Disseny d'Interiors (2011-2012, 2015 i fins a l'actualitat). Vicedirectora del centre (2016-2020). Investigadora del GRID-EASDIB GOIB.

JAUME CANTALLOPS RAMON

Professor contractat doctor de l'àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (INEFC Lleida) i doctor per la Universitat de les Illes Balears (UIB), Màster en Psicomotricitat. Membre del Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE) de la UIB.

SILVIA CARABALLO MIRALLES

Nascuda a Palma el 1980. Diplomada en Educació Primària per la UIB, amb 20 anys d'experiència docent com a mestra de primària. Fa cinc anys que és cap d'estudis del CEIP Verge de Lluc i forma part de l'equip impulsor del canvi metodològic d'aquest centre. Ha format part de l'equip que ha implementat un projecte d'innovació pedagògica de la Conselleria d'Educació. També ha estat formadora i coordinadora en diversos cursos de formació en Ambients d'Aprenentatge.

ELENA CARDONA COSTA

Sant Rafel (Eivissa), 1973. Diplomada en Magisteri d'Educació Infantil i Primària per la Universitat de les Illes Balears durant la primera promoció de l'extensió universitària d'Eivissa (1998-2001). Experta Universitària en Educació per a la Salut en la Infància i l'Adolescència, UIB. Tècnica especialista en educació infantil 0-3, etapa en la qual va iniciar la seva tasca educativa. Ponent a les II Jornades de biblioteques escolars de les Illes Balears. Directora del CEIP Sant Rafel des de 2006, compagina la direcció amb la coordinació lingüística del centre impartint classes de llengua i contacontes. Membre de la Comissió de Coordinació de Centres Públics d'Educació Infantil i Primària i Instituts de Sant Antoni de Portmany.

BARTOMEU ANTONI CASTELL I LEAL

Diplomat en Magisteri i llicenciat en Filologia Catalana per la Universitat de les Illes Balears, durant més de vint anys ha impartit classes a tots els nivells educatius, des de 0 a 3 anys i infantil, passant per primària i secundària, fins a la Universitat de les Illes Balears i adults. Actualment, és professor, secretari i coordinador del projecte a21 de l'IES Joan Alcover, a més d'assessor de centres per al desplegament d'aprenentatges competencials. <http://tomeucastell.com>

M. MAGDALENA COLLINGE MARCH

Farnworth (Gran Bretanya), 1975. Llicenciada (1998) i doctora (2004) en Ciències Físiques per la Universitat de les Illes Balears. Professora d'ensenyament secundari des de 1999. Ha exercit com a assessora de programes de qualitat en centres educatius i ha estat secretària del centre IES Juníper Serra. Entre el anys 2007 i 2009 va ser cap del departament de la Direcció General de Planificació i Centres de la Conselleria d'Educació i Cultura i, posteriorment, assessora tècnica docent de l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (curs 2009-2010). Actualment, dirigeix l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància des de l'any 2019.

MARTA ESCODA TROBAT

Llicenciada en Pedagogia per la UIB. Actualment és cap del Servei d'Atenció a la Diversitat de la Conselleria d'Educació i Formació Professional, professora del Màster de Formació del Professorat i del Curs Oficial de Formació Pedagògica i Didàctica Equivalent de la UIB on realitza docència des del 2004, havent estat membre col·laboradora del grup d'investigació GIFES. Té experiència en l'àmbit social i educatiu: educadora i pedagoga al centre socioeducatiu Es Pinaret, coordinadora del programa Alter, orientadora educativa de centres de primària i de secundària i directora de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar.

REMEI FERNÁNDEZ REVELLES

Assessora de formació del professorat al CEP de Palma en l'àmbit de convivència i competències socials i emocionals des del curs 2016. Formadora de formadors en pràctiques restauratives i cercles de diàleg, ha dut a terme formacions en diferents comunitats autònomes. Especialista universitària en Tècniques de Resolució de Conflictes Juvenils. Experta universitària en Gestió Emocional i Autoconeixement. Formació en el programa MBSR, programa TREVA, i d'altres relacionats amb l'atenció plena (mindfulness) i la seva incorporació als contextos educatius. Experiència de més de vint anys en la docència a diferents nivells educatius amb aplicació de l'educació emocional com a base de la formació integral de les persones.

GUILLERMO FONT SÁNCHEZ-CORTÉS

Madrid, 1973. Arquitecte per la UPC (ETSAB). Estudi propi d'arquitectura a Barcelona entre 2002 i 2011. Professor d'ensenyament secundari a les Illes Balears des de l'any 2011. Professor del programa de desenvolupament mental per a nins de 5 a 13 anys Aloha Mental Arithmetic, entre 2012 i 2013. Postgrau d'Expert en Innovació, Metodologia i Avaluació Aplicades a l'Educació (Maecenas), 2018. Assessor tècnic docent a l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància des de l'any 2020.

NOEMÍ GARCIA GARCIA

Va estudiar el grau de Nutrició Humana i Dietètica a la Universitat de Barcelona i el Màster en Nutrició Comunitària de la Universitat Oberta de Catalunya; es dedica a la nutrició per a la salut pública mitjançant la creació i l'execució de projectes educatius relacionats amb l'alimentació saludable i sostenible vinculada al territori.

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, és assessora tècnica docent de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Cultura.

JAUME GELABERT CARULLA

Palma, 1995. Graduat en Educació Primària amb menció d'Educació Física per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Màster en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport amb l'especialitat d'Innovació i Qualitat en Educació Física per la Universitat Autònoma de Madrid (UAM). Doctorand en

Educació i col·laborador del grup d'investigació GICAFE de l'àrea d'Educació Física i Esport del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Mestre en actiu des de l'any 2018.

ESTER GOÑALONS SINTES

Diplomada en Educació Social (UAB, 2008) i Màster Universitari en Educació per a la Ciutadania i en Valors (UB, 2013). La seva trajectòria professional s'emmarca prioritàriament al barri del Raval (Barcelona), on ha estat educadora referent del Centre Obert Adolescent de l'Associació Educativa Integral del Raval i de l'Espai Socioacadèmic Aula Oberta. Ha participat en diverses xarxes de corresponsabilitat socioeducativa al mateix barri, i actualment és tècnica de gestió al Departament de Cultura, Educació, Joventut i Esports del Consell de Menorca.

ROSA GONZÁLEZ CALDENTHEY

És professora associada de la Universitat de les Illes Balears al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques i al Departament de Pedagogia. Graduada en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport i Màster en Formació del Professorat de Secundària. És professora de cursos d'entrenadors a la Federació de Futbol de les Illes Balears. És col·laboradora al Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE) i alumna de doctorat a la UIB.

MATEU GUAL FRAU

Palma, 1979. Llicenciat (2001) i doctor (2006) en Química per la Universitat de les Illes Balears. Títol de professor de piano del Conservatori de Música i Dansa de les Illes Balears. Docent durant 12 anys al CC La Salle, aprovà les oposicions de Física i Química el 2019. Té plaça definitiva a l'IES Son Ferrer, i actualment treballa com a assessor tècnic docent a l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (IEPI), una feina que compagina amb els estudis d'Enginyeria Agrícola a la UIB.

REBECA GUTIÉRREZ SALAS

Nascuda a Barcelona l'any 1981. Diplomada en Infermeria l'any 2003 per l'Escola Universitària Gimbernat (UAB). Disposa d'altres titulacions acadèmiques com els títols d'Expert Universitari en Infermeria en el Servei de Medicina Interna (2015) i d'Expert Universitari en Infermeria Escolar (2021), ambdós per la Universitat Cardenal Herrera el 2015. Actualment cursa el Màster en Infermeria Escolar per la Universitat Isabel I. Fa feina des de 2005 a l'Àrea de Salut de Menorca. Hi va treballar com a infermera assistencial a la planta de Medicina Interna durant catorze anys. Des de 2019, fa feina a la planta de Traumatologia i Otorrinolaringologia. A partir de 2020 és membre del Grup d'Higiene de Mans de l'Hospital General Mateu Orfila i pertany també al grup No ho escampis, amb el qual va impartir tallers a la població de Menorca durant l'estiu de 2020 i també a les escoles de l'illa a l'inici del curs escolar.

RICARD LLORCA RODA

Alcalà de Xivert, 1972. És llicenciat en Ciències Matemàtiques. Professor de matemàtiques amb 23 anys d'experiència en diferents instituts de secundària i batxillerat i centres d'educació de persones adultes de les illes d'Eivissa i Menorca. Actualment és secretari de l'IES Balàfia, amb 14 anys d'experiència com a membre de diferents equips directius. Professor associat a la UIB, on ha impartit Organització Escolar al CAP, Metodologia i Recursos a l'Àmbit de Ciències i Avaluació a l'Àmbit de Ciències al Màster en Formació del Professorat i Didàctica de les Matemàtiques II al grau d'Educació Primària.

MARGALIDA MARÍ TUR

Eivissa, 1967. És llicenciada en Filologia Catalana. Professora de llengua i literatura catalanes amb 27 anys d'experiència en diferents instituts de secundària i batxillerat de l'illa d'Eivissa. També ha exercit la formació de persones adultes en cursos per a l'Institut d'Estudis Eivissencs, l'Ajuntament de Sant Joan de Labritja i de Reciclatge i Formació Permanent del Professorat de la UIB. Va ocupar el càrrec de delegada territorial d'Educació d'Eivissa i Formentera entre els anys 2007 i 2010. Actualment és directora de l'IES Balàfia, amb 16 anys d'experiència com a membre de diferents equips directius. Ha publicat, amb N. Soliveras i E. Marí, *Entre el vent, sota el cel. Una aproximació a la poesia de Marià Villangómez*. Editorial Mediterrània, 1999. I *Recull de contes i succeïts*. J. J. de Olañeta Editor, 2006.

SARA ELENA MÁRQUEZ CARRIÓ

Mallorca, 1993. Graduada en Educació Primària per la Universitat de les Illes Balears amb menció en Llengua Estrangera, Anglès (2011-2015). Ha realitzat estudis fins al 8è Grau de Piano del Trinity College London, a ProArt Música Palma. Ha estat mestra d'ensenyança de piano i percussió a nens de 3 a 10 anys, en el programa d'estudis de música. Funcionària de carrera del cos de mestres d'educació primària. Actualment és tutora d'un grup de primer de primària al CEIP Sant Ferran de ses Roques (Formentera) i coordinadora de cicle des del curs 2019-2020.

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.

EMYLSE MAS MIR

Palma, 1983. Diplomada en Magisteri d'Educació Infantil i Grau en Pedagogia (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.

LLUC MAS POCOVÍ

Palma, 1953. És llicenciat en Psicologia per la UIB. Funcionari de carrera del cos de professorat d'Educació Secundària en les especialitats d'Educació Física i d'Orientació Acadèmica. Al llarg de la seva carrera professional ha exercit les dues especialitats i ha ocupat el càrrec de cap d'estudis a l'IES Josep Maria Llompart, ha estat assessor tècnic docent a la Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent, director al centre integrat de formació professional, CIFP Son Llebre, i cap del Departament de Formació Professional i Qualificacions Professionals a la Direcció General de Formació Professional i Formació del Professorat. Actualment, és professor d'Orientació professional i de Metodologia en els processos d'ensenyament i aprenentatge al Curs Oficial de Formació del Professorat i Didàctica Equivalent (COFPDE) de la UIB.

ROSA MAS RAMIS

Palma, 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 2009 a 2019 de diferents equips d'atenció primerenca (2009-2019), es va fer càrrec de la direcció d'un des de 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 i Formació Professional en qualitat d'assessora tècnica docent. Pertany al consell assessor de la revista Guix d'Infantil.

IRENE MESTRE MASSOT

Palma, 1960. Llicenciada en Ciències (Biologia) per la Universitat de les Illes Balears; diplomada en Professorat d'Educació General Bàsica per l'Escola Universitària del Professorat d'EGB de les Balears. Professora d'Arts Plàstiques i Disseny en l'especialitat de Dibuix Tècnic a l'EASD Illes Balears (des de 1990). Directora del centre (2001-2016). Investigadora del GRID-EASDIB GOIB.

MARGALIDA MIRALLES SASTRE

Palma, 1981. És enginyera tècnica en Disseny Industrial (ELISAVA) i enginyera de Materials (UAB). També és especialista universitària en Gestió d'Empreses (UIB) i experta universitària en Mindfulness en Contextos Educatius (UCJC). Des de 2006 és professora de secundària de Tecnologia, i forma part de l'equip directiu de l'IES Calvià des de 2009. Està en formació contínua en diverses àrees relacionades amb les competències emocionals: mediació, prevenció i resolució de conflictes, tutoria entre iguals, competència social, justícia i pràctiques restauratives, atenció plena (mindfulness) i consciència corporal (focusing). Des de 2018 coordina el programa d'educació emocional a l'IES Calvià.

JUAN JOSÉ MONTAÑO MORENO

Palma (Illes Balears), 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 a la UIB i al 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).

ADRIÀ MUNTANER MAS

Doctor per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Diplomant en Magisteri, Educació Física. Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. Màster en Nutrició Humana i Qualitat dels Aliments. Màster en Formació del Professorat. Professor contractat doctor interí del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Àrea d'Educació Física i Esportiva. Membre del grup d'investigació

GICAFE (Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport) de la UIB i membre del grup d'investigació PROFITH (Promocionant la Condició Física i la Salut a través de l'Activitat Física) de la Universitat de Granada. Les seves investigacions recents s'han centrat a examinar els efectes de l'exercici físic i la condició sobre la salut física i cognitiva de la població infantil.

ANDRÉS NADAL CRISTOBAL

Mestre especialista en Educació Musical, llicenciat en Psicopedagogia i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. A més, és especialista universitari en Resolució de Conflictes Infants i Juvenils per la UIB. Actualment compagina les seves funcions com a orientador educatiu a un institut amb les tasques docents de professor associat en l'àrea de Mètodes i Tècniques d'Investigació Educativa del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. És professor de l'àrea de Psicologia i Pedagogia del Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez, on imparteix docència de Psicologia de l'Educació i de Sociologia. També és col·laborador de l'IRIE. És autor i col·laborador de diferents publicacions i articles en congressos tant nacionals com internacionals. Pertany a diferents grups de recerca educativa. Les línies de treball i investigació que segueix se centren en les tècniques d'investigació social, els conflictes juvenils i la docència en educació secundària i universitària.

PERE PALOU SAMPOL

És catedràtic d'universitat de l'àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Membre del Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE). Llicenciat en Educació Física per la UB i doctor per la UIB. Màster en Nutrició i Qualitat dels Aliments. Especialista Universitari en Preparació Física i Reeduació de Lesions Esportives. Màster en Rendiment Esportiu. Màster en Gestió i Direcció d'Instal·lacions Esportives. Ha participat en més de 100 congressos i conferències internacionals i en més de 15 projectes d'investigació R+D+I. Ha publicat més de 100 articles, capítols de llibre i llibres.

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.

ARNAU FRANCESC PASCUAL VALLESPÍR

Palma, 1968. Psicòleg. Ha estat orientador educatiu a l'equip d'atenció primerenca (EAP) Llevant. Actualment és assessor tècnic docent a 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 i Formació Professional del Govern balear.

MIGUEL ÀNGEL PÉREZ REYES

Llicenciat en Psicopedagogia i diplomat en Educació Infantil per la UIB. Expert Universitari en Organització, Gestió i Dinamització de Biblioteques Escolars i Expert Universitari en Desenvolupament de Competències en Lectoescriptura en el segon cicle de primària per la UIB. Actualment és assessor tècnic docent en el Servei d'Innovació Educativa de la Conselleria d'Educació i Formació Professional desenvolupant programes relacionats amb la innovació educativa. Anteriorment ha estat mestre d'educació infantil i de pedagogia terapèutica a diferents centres educatius de Mallorca.

DAVID PULIDO SALAS

Marratxí, 1992. És graduat en Educació Primària amb menció en llengua anglesa, màster en Intervenció Socioeducativa amb Menors i Família i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Exerceix com a mestre d'educació primària al col·legi Sant Pere des del curs escolar 2014-15 i com a professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears des del curs 2018-19. Les seves principals línies de recerca són els comportaments dels agents socials a l'esport en edat escolar a través de l'observació sistemàtica i la implementació de la intervenció socioeducativa. Ha col·laborat en el projecte Posam Valors a l'Esport de la Direcció General d'Esports del Govern de les Illes Balears. És membre del grup d'investigació GICAFE de la UIB.

MARIA RAMOS MONSERRAT

És metgessa per la Universitat Autònoma de Barcelona, doctora en Ciències de la Salut per la Universitat de les Illes Balears (UIB) i màster en Salut Pública per l'Escola Andalus de Salut Pública de Granada. Ha treballat més de 25 anys en el camp de la salut pública, en diferents entorns: cooperació, atenció primària, recerca, docència i, des de 2003, a la Direcció General de Salut Pública i Participació del Govern de les Illes Balears. És professora associada de Medicina Preventiva i Salut Pública de la Facultat de Medicina de la UIB.

ALBERT RIUTORT SÁNCHEZ

Palma, 1982. Mestre d'educació primària. Especialitat d'Educació Musical per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Funcionari de carrera des del curs 2007-2008. Formació en metodologies actives i pedagogia sistemàtica. Actualment, mestre i membre de l'equip directiu del CEIP Es Secar de la Real.

MIGUEL ÀNGEL RODRÍGUEZ LAS

Palma, 1993. Actualment, és l'administratiu de l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància. Ha ocupat diferents places en l'àmbit administratiu de la CAIB. Té experiència en el sector de la publicitat i el màrqueting.

CIRA ROIG GALDÓN

Eivissa, 1988. Graduada en Educació Infantil per la Universitat de les Illes Balears (2013), graduada en Educació Primària per la Universitat Camilo José Cela (2016) i Màster Interuniversitari en Tecnologia Educativa: E-Learning i Gestió del Coneixement per la Universitat de les Illes Balears (2015). Funcionària de carrera del cos de mestres d'educació infantil. Ha estat assessora del Centre de Professors de Formentera i des del curs 2019-2020 és cap d'estudis del CEIP Sant Ferran de ses Roques (Formentera).

MARIA DEL PILAR ROVIRA SERRANO

Sant Adrià del Besòs, 1968. Llicenciada en Dret per la UIB; DEA en Pedagogia per la Universitat Ramon Llull; Doctora en Dret per la UIB. Professora d'Arts Plàstiques i Disseny en l'especialitat d'Organització Industrial i Legislació a l'EASD Illes Balears (des de 1996). Investigadora principal del GRID-EASDIB GOIB.

MARIA ISABEL SALAS SÁNCHEZ

És professora associada de la Universitat de les Illes Balears al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques i al Departament de Pedagogia. Diplomada en Magisteri, especialitat d'Educació Física, per la UIB, llicenciada en Psicopedagogia per la UOC. És col·laboradora al Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE) i alumna de doctorat a la UIB, amb la publicació de diferents articles.

FRANCESC XAVIER SARRIÓ G.

Les primeres dedicacions professionals relacionades amb la imatge personal varen sorgir per pura casualitat al final dels anys vuitanta, i la dedicació plena es va consolidar durant la dècada dels noranta, amb col·laboracions amb fotògrafes, cineastes, agències publicitàries, moda, teatre, músics i artistes en general. Col·laborador habitual del món de la revista. Dedicat durant els darrers vint anys a l'ensenyament posant al servei de l'alumnat tota aquesta experiència apresada al carrer. Des de fa quatre anys és cap del Departament d'Imatge Personal al CEPA La Balanguera (Palma). Ha participat com a ponent a la Jornada Commemorativa per a l'Educació de les Persones Adultes de l'any 2017 de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports de la Generalitat Valenciana, així com al I Congrés Estatal de Educació de Persones Adultes, el gener de 2021, amb l'experiència "La gestió de les emocions en els cicles formatius d'FP".

MARGALIDA SERRA TAULER

Assessora tècnica docent al Servei d'Innovació Educativa de la Conselleria d'Educació i Formació Professional. Coordinadora del Programa Centres Educatius Promotors de la Salut per part de la Direcció General de Primera Infància i Comunitat Educativa. Membre de la Comissió Tècnica de Promoció i Educació per a la Salut a les Illes Balears. Diplomada en Professorat d'Educació General Bàsica per la Universitat de les Illes Balears i habilitada en Pedagogia Terapèutica. Experta universitària en Direcció de Centres Educatius per la Universitat de les Illes Balears, va exercir les funcions directives al CEIP Guillem Ballester i Cerdó (Muro) de 2007 a 2013. Experta universitària en Intervenció Sistèmica en l'Àmbit Educatiu, Social i Familiar: Pedagogia Sistèmica i Mediació Terapèutica Contextual.

ADOLF SINTES SINTES

Sant Climent, 1951. S'inicià en el món de la comunicació mitjançant la col·laboració amb diverses publicacions menorquines i de l'àmbit de la llengua catalana. Des de l'any 1973 ha publicat amb regularitat en el diari "Menorca". La primera sèrie d'articles setmanals va aparèixer en aquest rotatiu entre 1978 i 1979 amb la secció "Notes de llenguatge", dedicada a l'ortografia i divulgació lingüística. Actualment, i des del 2006, hi publica la pàgina setmanal "Entre els plecs de la memòria", a la que hi tenen cabuda preferent temes relacionats amb l'etnologia, patrimoni i antics oficis menorquins. Col·labora regularment amb reportatges a la revista local S'Auba, de Sant Lluís. Actualment contribueix amb algunes aportacions al nou tom d'antropologia de l'Enciclopèdia Menorca.

BERNAT SUREDA GARCIA

Doctor en Pedagogia per la Universitat de Barcelona. Catedràtic de Teoria i Història de l'Educació de la UIB. La seva línia d'investigació és la història de l'educació. És investigador principal del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB reconegut i finançat com a grup competitiu per la CAIB. És codirector de la revista *Educació i Història* i membre del consell editor de la revista *History of Education & Children's Literature (HECL)*. Ha estat vicerector de la UIB i President del Consell Escolar de les Illes Balears. Ha publicat nombrosos llibres i articles sobre temes relacionats amb la seva especialitat.

MAGDALENA TALTAVULL CAPÓ

Diplomada en Educació Social amb Expert Universitari en Intervenció Socioeducativa per la UIB. Actualment és coordinadora del Programa per a la prevenció de l'abandonament escolar dels alumnes d'educació secundària de les Illes Balears de la Conselleria d'Educació i Formació Professional. Abans ha estat educadora social de l'IES Manacor al mateix Programa i a l'IES Capdepera com a TISOC. Anteriorment ha estat educadora social a diferents serveis com el centre de menors amb discapacitat, habitatges supervisats de persones amb discapacitat, suport a l'habitatge per a persones amb discapacitat que viuen de forma autònoma i també al Servei d'Infància i Joventut de l'Ajuntament de Palma.

AINA TARABINI

És doctora en sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona, professora de sociologia a la mateixa universitat i investigadora dels grups de recerca GEPS (Globalització, Educació i Política Social) i GIPE (Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives). És especialista en sociologia de l'educació i en anàlisi de desigualtats i polítiques educatives. En el marc de l'GEPS, ha participat i coordinat nombrosos projectes d'investigació tant a nivell nacional com internacional i ha realitzat consultories especialitzades per organismes com la Fundació Jaume Bofill, UNICEF o Save the Children. La seva recerca se centra en l'anàlisi de les desigualtats socials i en les seves repercussions educatives a tres nivells: les subjectivitats dels actors, les seves pràctiques i les seves accions quotidianes en el món educatiu; les pràctiques escolars i els dispositius pedagògics de les escoles; les polítiques i programes educatius.

ELENA TEJERA RIFÉ

És metgessa per la Universitat Complutense de Madrid, màster en Tabaquisme per la Universitat de Cantàbria i especialista en Alcoholisme per la Universitat Autònoma de Madrid. Treballa a la Direcció General de Salut Pública i Participació del Govern de les Illes Balears des de l'any 1996 i com a coordinadora del Programa de Centres Educatius Promotors de la Salut per part de la Direcció General de Salut Pública i Participació durant els anys 2016-2019. Actualment, treballa al Servei d'Epidemiologia, coordinant amb EduCOVID la gestió de brots de COVID-19 als centres educatius.

NIEVES TOBARUELA MENDOZA

Eivissa, 1991. Graduada en Educació Infantil per la Universitat de les Illes Balears (UIB) amb un Màster Internacional d'Investigació en Comportament i Cognició per la facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona (UB). Compagina la professió docent com a funcionària de carrera al CEIP Sa Bodega d'Eivissa, amb els estudis de Grau en Psicologia per la UNED i els estudis de Doctorat

en Cervell, Cognició i Conducta 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 als tallers Fes Recerca de l'Openlab al Parc Científic de Barcelona. És coautora de l'article «Development of a situational, forced-choiced questionnaire of coping with pain: the situational coping questionnaire (SQC)». Publicacions recents inclouen la col·laboració a l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears de l'any 2020 i la coparticipació a la revista Bones Pràctiques en Entorns Pedagògics amb portafolis electrònics als centres educatius d'Eivissa (Bolletí número 5, novembre 2020) en col·laboració amb el departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB. Ha creat la pàgina web <educaconemocion.com> i @educaconemocion a Instagram; també col·labora al bloc «Escuela con cerebro», un espai de documentació i debat sobre neurodidàctica.

VICTÒRIA TORRANDELL VILA

Palma, 1973. Mestra especialista per la Universitat de les Illes Balears i professora de llengua catalana. És mestra de primària i especialista en llengua estrangera al CEIP Es Molinar, Infant Felip, centre col·laborador amb la UIB, i tutora de pràctiques per a l'obtenció del títol de grau de mestre de la UIB. Actualment, exerceix d'assessora tècnica docent a l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància des de l'any 2018.

FRANCISCA M. TORRENS BARCELÓ

Palma, 1955. Graduada en Arts Aplicades i Oficis Artístics (especialitat: Dibuix Publicitari) per l'Escola d'Arts Aplicades i Oficis Artístics de Palma; llicenciada en Filosofia i Lletres (divisió: Geografia i Història; secció: Història de l'Art) per la Universitat de les Illes Balears. Professora d'Arts Plàstiques i Disseny en l'especialitat d'Història de l'Art a l'EASD Illes Balears (1990-1991, 1997-2005, 2008-2020). Investigadora del GRID-EASDIB GOIB.

JOSEP VIDAL CONTI

Professor titular d'universitat de l'àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Investigador principal del Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE). Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per la Universitat de Granada. Màster en Nutrició Humana i Qualitat dels Aliments. Doctor per la Universitat de les Illes Balears. Té publicats més de 40 llibres o capítols de llibre, més de 25 articles en revistes especialitzades, i més de 50 participacions en congressos.

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. És col·laborador del grup de treball CIFES.

MARIA DEL MAR VILALTA JUVANTENY

Sant Feliu de Llobregat, 1969. Grau en Disseny (menció: Moda) per la Universitat Ramon Llull. Professora d'Arts Plàstiques i Disseny en l'especialitat de Disseny de Moda al centre (2004-2007 i des de 2010). Investigadora del GRID-EASDIB GOIB.

MARGA 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>).

ALEJANDRO YSASI ALONSO

Palma, 1979. És cap del Servei d'Educació i Activitats de la Fundació Pilar i Joan Miró a Mallorca i coordinador dels Premis i Beques Pilar Juncosa i Sotheby's. Membre actiu de Taula, Associació d'Educadores Culturals de Mallorca. Pare de dos fills (2014 i 2016). Doctor en Història de l'Art (2014) per la Universitat de les Illes Balears, Màster Universitari en Patrimoni Cultural: Investigació i Gestió (2011) per la UIB, CAP (2005) per la UIB, llicenciat en Història de l'Art per la Universitat de Barcelona (2004). Professor al Col·legi Cooperativa Son Verí Nou (2015). Fundador d'INART, Serveis Culturals (de 2008 fins a 2015). Beca de col·laboració i suport a les activitats dels serveis educatius de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Palma (2006 i 2007).



Anuari de l'educació de les Illes Balears 2021



Universitat
de les Illes Balears



G CONSELLERIA
O EDUCACIÓ, UNIVERSITAT
I I RECERCA
B
/